

جامعة دمشق
كلية التربية
قسم التربية الخاصة

فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من أطفال صعوبات التعلم

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية الخاصة

إعداد الطالبة
حنان حسين الغوثاني

إشراف

د. عالية الرفاعي
المدرسة في قسم التربية الخاصة

د. حسن عماد
الأستاذ المساعد في قسم علم النفس

العام الدراسي

٢٠١٥ /٢٠١٦

نوقشت رسالة الطالبة حنان الغوثاني

بعنوان :

فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الفهم القرائي

لدى عينة من أطفال صعوبات التعلم

وأجيزت يوم الأربعاء الواقع في ٢٠١٦/١١/١٦ من قبل السادة

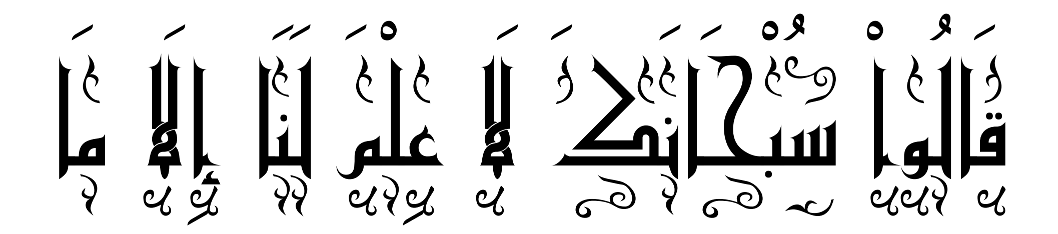
أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

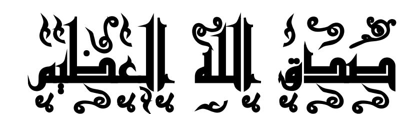
الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. غسان أبو فخر	عضواً	
د. رجاء عواد	عضواً	
د. عالية الرفاعي	عضواً مشرفاً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة

الماجستير في التربية الخاصة ـ قسم التربية الخاصة .


بسم الله الرحمن الرحيم


قَالُواْ سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا
عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ


صدق الله العظيم

شكر وتقدير

أتقدم بخالص الشكر والعرفان للدكتورة (**عالية الرفاعي**) والدكتور (**حسن عماد**) على ما قدماه لي من عون كبير، فلم يبخلا علي بجهد أو علم أو وقت لمتابعة دراستي ، وتقديم النصح والإرشاد فأشكرهم كل الشكر على تشجيعهم ومؤازرتهم لي طول فترة الدراسة .

وشكري الجزيل لأعضاء لجنة الحكم الأفاضل لتكرمهم بقبول عضوية لجنة الحكم مقدرة لهم ما بذلوه من جهد ووقت . وأساتذتي الكرام محكمي أدوات الدراسة في كلية التربية .

كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان إلى جميع العاملين (من مدراء ومدرسين ومرشدين نفسيين) في مدارس التعليم الأساسي في محافظة السويداء ، لما قدموه من تسهيلات وتعاون منقطع النظير .

الباحثة

الإهداء . . .

إلى من أحمل اسمه بكل فخر...

إلى من علمني أن الأعمال الكبيرة لا تتم إلا بالصبر والعزيمة والإصرار. . .

إلى والدي أطال الله لنا في عمره ، ومتّعني بره . . . .

إلى من نَذرتْ عمرها من أجلنا . . . .

التي دُعاؤها سِر نجاحي وتفوقي . . . .

إلى والدتي. . . قطرة في بحرك العظيم . . .حباً وطاعةً وبرّاً. . . . . . .

وكل الحب إلى من قضوا معي كل أيامي ، وتحملوا ظروف دراستي وبحثي.

(إخوتي وأصدقائي)

وإلى من كانت تشاركني كل أيامي ووقتي تفرح لفرحي وتحزن لحزني توأم روحي

(مروة الإمام)

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

الفصل الأول

(التعريف بالدراسة)

مقدمة الدراسة.
أولاً: مشكلة الدراسة.
ثانياً: أهمية الدراسة.
ثالثاً: أهداف الدراسة.
رابعاً: فرضيات الدراسة.
خامساً: مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.
سادساً: أدوات الدراسة.
سابعاً: مجتمع الدراسة وعينتها
ثامناً: حدود الدراسة.

مقدمة الدراسة:

تشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التّعلم الأكاديمية إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، حيث يرى العديد من الباحثين أَنّ صعوبات القراءة تمثل السّبب الرّئيس للفشل المدرسي . فهي تؤثر على صورة الذّات لدى التّلميذ وتقوده إلى العديدِ من أنماط السّلوك اللاتوافقي والقلق والافتقار إلى الدافعية (علي،2005،ص47).

ويوضح (أبوالديار ،2012،ص75) بإنّ الهدف من تدريس القراءة هو الفهم القرائي، لكونه الرّكن الرّئيس فيها فإذا حدث خلل في الفهم القرائي فلا يصح عند ذلك أن نسمي النّشاط القرائي بالقراءة.

فالفهم في القراءة يُعتبر من أهم أركان اللغة حيثُ يتعدى فيه القارئ آلية القراءة وصولاً إلى استخدام المناقشة الذّاتية والنّقد والتّحليل والتّنبؤ مع استيعاب هدف النّص وإدراك الأفكار الضمنية (جاب الله،1996،ص696).

ويرى (فضل الله،2011) أن فهم القارئ للنص المقروء يزداد عندما يفسره ، ويشرح مضامينه، ويستخلص ما بين سطوره ، ويتنبأ بأحداثه، ويحللّ مشاعر شخصياته، ويتعمق فهم المقروء ويبلغ ذروته بإصدار حكم أو رأي بشأنه، وتتميز ما فيه من حقائق وآراء ، والاستعانة به في حل المشكلات أو القيام بأي إبداع لغوي (فضل الله،2001،ص86).

والفهم القرائي هو محور العملية القرائية التّي يسعى النّظام التّعليمي إلى إكسابه للطالب؛ ليرقى به إلى درجة الوعي والإدراك، كي يُعدّ قارئاً يمتلك مهارات القراءة الفعلية الوظيفية التّي تمكنه من استيعاب المقروء ضمن المستويات المتقدمة، التّي تقوده لأن يكون على درجة من الوعي والاستيعاب الأدق للمقروء والقدرة على فهم هدف الكاتب وتحليله؛ لإصدار أحكام موضوعية على ما يقرؤه في ضوء ما يتسم به من فهم قرائي عالٍ (أبو السّرحان،2014،ص180).

ويشير (البصيص،2011،ص66) إلى أنّ مهارات الفهم القرائي تتضمن فهم الكلمات والجُمل والفِكر في النّص، وتحديد معاني الكلمات من سياقها وتحديد المرادفات والأضداد و

الأماكن المذكورة في النّص، والقدرة على استنتاج الغرض الرّئيس منه وكذلك استنتاج الفكرة الرّئيسة والفرعية والعلاقات السّببية وإصدار حُكم على المادة المقروءة، واقتراح حلول جديدة للمشكلات وإعادة صياغة المقروء بأسلوبٍ جديد .

أي إنّ الفهم لا يقتصر فقط على فهم المعنى الحرفي أو الظاهري للنّص و إنّما يسعى ليتوسع فهم القارئ إلى مستوى أكثر عمقاً وهو مستوى الفهم الاستنتاجي، فيسعى لفهم المعنى الضمني الذّي لم يصرح به الكاتب، وبذلك فإن القارئ ليس مستقبلاً فقط للرسالة اللغوية و إنما يتفاعل مع الموضوع ويضفي إليه من معارفه السّابقة وبذلك يحيله إلى موضوع جديد يختلف عن الموضوع الأول الذّي أنتجه الكاتب مما يخلق منه إنساناً مبدعاً (عبد الباري،2010،ص23).

وإنّ الفهم القرائي يتفاوت بين الأفراد تفاوتاً كبيراً لسبب بسيط هو وجود فروق فردية بين الأفراد في القدرات العامة . بل وإن هناك فروقاً فرديةً داخل الفرد ذاته و في قدراته المتعددة.

أي أنّهُ يوجد قاسم مشترك بين الأفراد في مستوى الفهم الحرفي أو الظاهري، بيد أنّ التّباين يبدو جلياً في الفهم الإبداعي(عبد الباري،2010،ص30) .

ويرى (عجاج،1998،ص115) بأنّهُ على الرّغم من أنّ الكثير من ذوي صعوبات التّعلم بالنّهاية يتعلمون القواعد الأساسية في تعرف الكلمة إلا أنّ الكثير منهم لديهم صعوبة في فهم القراءة ، إذاً فهم بحاجة لتعّلم الاستراتيجيات التّي سوف تساعدهم على أنْ يصبحوا قرّاء نشيطين قادرين على فهم النّص المكتوب.

ومن هنا تبدو حاجة صعوبات التّعلم إلى العديد من الطّرائق والمداخل التّعليمية لتفعيل تجاربهم في مجال القراءة وجعلها ناجحة كي يستطيعوا تجاوز صعوباتهم التّعليمية ، فلا توجد طريقة واحدة تعتبر الأفضل في تعليم هؤلاء التّلاميذ لكن هناك العديد من الطّرائق التّي تساعد التّلاميذ على تجاوز صعوباتهم (محمود،2012،ص226).

وإن التّنوع في استخدام طرائق التّدريس والدمج بين الطّرائق في الدرس الواحد أو عند تنمية المهارات المختلفة أصبح مطلباً تعليمياً ينبغي مراعاته ووضعه في الحسبان عند بناء أو تطبيق أي برنامج تعليمي لأن التّعلم الصّحيح والنّشط يقتضي أن يبقى المتعلم يقظاً وإيجابياً فاعلاً وليس

منفعلاً نشيطاً يعمل ويفكر في كل الاتجاهات داخل الحجرة الصّفية وخارجها ، وهذا يقتضي استخدام شريحة واسعة من الاستراتيجيات والطّرائق التّعليمية التّي تعين المتعلم وتمده بوسائل السّيطرة على أكبر قدر من المعارف والعلوم .

أولاً: مشكلة الدراسة :

يعد الفهم القرائي من أهم الغايات في عملية القراءة ويتضمن الفهم استخلاص معلومات وردت مباشرة في النّص والتّنبؤ والتّأويل والتّحليل النّاقد وابتكار أفكار جديدة (اللبودي،2005،ص91).

وتعد صعوبة الفهم القرائي إحدى المشكلات الرّئيسة في القراءة (أبو الديار،2012،ص75).

وإنّ التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم غالباً ما يواجهون صعوبات في الفهم القرائي نتيجة افتقارهم للمهارات المطلوبة لغرض فهم النّص ويمتلكون القليل من الكلمات وليسوا قادرين على تحليل الكلمة ومعرفة معناها(pierangelo& Giuliani,2008,p20).

فصعوبات الفهم القرائي هي الأكثر انتشاراً وشيوعاً لديهم بسبب ضآلة وضحالة المعرفة السّابقة أو البناء المعرفي عندهم (الزّيات،1998،ص193).

ويرى (Donna, M ,et al .2010) أن صعوبات الفهم القرائي من أكثر المشكلات تأثيراً على الطلاب ذوى صعوبات التعلم ؛ وذلك لأنها تقف عائقاً أمام تقدمهم وتطورهم الأكاديمي ، وتحول دون إكمال مراحلهم الدراسية المتقدمة ، واكتساب العلوم والمعارف وذلك لأنهم في أغلب الأوقات لا يدركون ما يحتويه النص من معانى أو أفكار وهذا من شأنه التأثير على تحصيلهم الأكاديمي في مختلف الموضوعات الدراسية المختلفة.

ويواجه معظم تلامذة صعوبات تعلم الفهم القرائي مشكلات كثيرة في سنوات الدراسة ويعود ذلك في جزء كبير منه إلى المتطلبات المدرسية التّي تفرض عليهم تحقيق الإنجاز المتوقع منهم على وفق قدراتهم العقلية في الجوانب الأكاديمية ، إضافة إلى التّقييد بالمعايير السّلوكية من جهة أخرى وبالتّزامن مع وجود بعض مظاهر الاضطرابات في العمليات النّفسية النّمائية (الشّريف،2003،ص19).

وبما إنّ صعوبات الفهم القرائي لها آثار تربوية ونفسية على المتعلم حيث أنّ لها تأثيرات على الجوانب الانفعالية لدى الطّفل ، كما إنّ لها دوراً في انخفاض التّحصيل العلمي في مادة أو أكثر أو في كل المواد مما يؤدي إلى شعور الطّفل بالقلق والإحباط والتّوتر، وعدم الثقة بالنّفس والخجل وتدني تقدير الذّات ، وزيادة الاعتماد على الغير ، وانخفاض دافعية الإنجاز ، مما ينعكس على زيادة الأعباء لدى الآباء خاصة ولدى الأسر عامة من خلال زيادة الإنفاق على الدروس الخصوصية ليتمكن الطّفل من اللحاق بركب زملائه ، وكذلك عرقلة سير العملية التّعليمية من جهة أخرى ، الأمر الذّي يؤدي إلى تراكم الأطفال داخل الفصول الدراسية (عماد،2008،ص6).

وقد تعددت وجهات نظر الباحثين في تحديد أسباب الضعف في الفهم القرائي ، فمنهم من عزا ذلك إلى ضعف مستوى التّلميذ اللغوي ، ومنهم عزاه إلى المعلم وطرائق واستراتيجيات التّدريس.

حيث وضح دوركن(DURKIN) إنّ الضعف في الفهم القرائي قد يكون بسبب ضعف التّعليم وذلك عند تعليم القراءة لأربعة وعشرين طالباً في صف الرّابع الأساسي(السّرطاوي والسّرطاوي،2012،ص311) .

ويوضح (الخوالدة ،2012،ص 129) إنّ اهتمام بعض المعلمين ينصب على تدريب الطّلبة على النّطق الصّحيح لما يشاهدونه من رموز مكتوبة ولا يهتموا لفهم ما تحمله تلك الرّموز من معان فيصل الطّالب إلى مرحلة الجامعة وهو غير قادر على فهم المعنى العميق لما يقرأ ولا على استنتاج ما يقصده الكاتب .

ومما سبق يتضح أنّ هناك قصوراً في الاستراتيجيات المتبعة في تدريس موضوعات القراءة من قبل المعلمين ، و مما يؤكد أوجه القصور الموجودة في استراتيجيات التّدريس المعتادة في تنمية مهارات الفهم القرائي اتجاه العديد من الدراسات إلى الخروج عن استخدام الاستراتيجيات المعتادة في التّدريس التّي تقوم على الحفظ والاستذكار بالبحث عن استراتيجيات ومداخل جديدة ومن هذه الدراسات : دراسة صابر (2009) و دراسة محمود(2012) و دراسة(الجوابرة2011) دراسة الخوالدة (2012) ودراسة (أبوعمار2015) ودراسة الجهماني(2016)، التّي جاءت نتائج هذه الدراسات لتأكد مدى أهمية هذه الاستراتيجيات في تنمية الفهم القرائي وعدم الاعتماد على الطّرائق القديمة التي تقوم على الحفظ والاستذكار في التّنمية وانعكاس ذلك على أطفال صعوبات التّعلم الذّين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي.

وفي ضوء نتائج هذه الدراسات ومن خلال ما ذُكر و ملاحظة الباحثة وتجربتها في التّعليم وما رأتهُ من معاناة بعض الأطفال في عدم فهم ما يقرؤون و مدى انعكاس ذلك على عدم قدرتهم على التّعبير عن أنفسهم وعن أفكارهم بوضوح كما أنهم لا يستطيعون استعمال المفردات اللغوية والكلمات لغرض التّعبير عن أفكارهم وذلك من خلال المحادثات كما أنهم لا يستطيعون فهم الأفكار التّي يشرحها الأخرون لهم واستيعابها، إضافة للآثار التّربوية والنّفسية التّي تنعكس على المتعلم من خلال هذه الصّعوبات تتضح الحاجة لاستخدام استراتيجيات تدريسية جديدة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال وذلك للتغلب على القصور الموجود في الطّرائق المعتادة في تعليم القراءة والتّي تؤدي إلى ضعف مستوى الأطفال في مهارات الفهم القرائي وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة بالسّؤال التّالي: ما فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى أطفال صعوبات التّعلم؟

ثانياً: أهمية الدراسة:

- أهمية فئة الدراسة المستهدفة والتعرف على خصائصها من ذوي صعوبات التّعلم بوجه عام وصعوبات الفهم القرائي بشكل خاص.
- أهمية مرحلة التّعليم الأساسي لكونها أولى المراحل التّعليمية التّي يتوقف عليها النّجاح في المراحل التّعليمية الأخرى حيث يكتسب التّلميذ فيها مختلف المهارات وتنمو فيها قدراته واستعداداته.
- أهمية النّتائج التّي قد تفيد أولياء الأمور والعاملين في مجال التّربية الخاصة للحد من تدهور الفهم القرائي لدى أبنائهم من ذوي صعوبات التّعلم.
- قد يفيد اختبار الفهم القرائي المعلمين في الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي.
- تقديم بعض الأساليب والأنشطة التّدريسية التّي يمكن اتباعها في تنمية هذه المهارات لدى الأطفال من مستوى الصّف الرّابع الأساسي بعد أن أثبت البحث فعاليتها.
- قد يفيد البرنامج القائمين على تعليم تلاميذ صعوبات التّعلم في معرفة الاستراتيجيات اللازمة لتحسين مستوى الفهم القرائي .

- التّوصل إلى بعض المقترحات التّي قد تُسهم في التّخطيط للبرامج التّدريبية التّي تستهدف تلامذة صعوبات التّعلم في مجال الفهم القرائي ، لما له من أثر بالغ الأهمية في تجاوز تلك الصّعوبات .

ثالثاً: أهداف الدراسة:

1. تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التّعلم .
2. التّحقق من فاعلية البرنامج التّدريبي المصمم بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي لدى أفراد المجموعة التّجريبية والتّحقق من استمرار ثبات أثر البرنامج التّدريبي لدى أفراد العينة التّجريبية بمقارنة أدائهم قبل تطبيق البرنامج وبعد الانتهاء من تطبيقه مباشرة وبعد مرور شهر من انتهاء التّطبيق .

رابعاً: فرضيات الدراسة :

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط رتب درجات المجموعة التّجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الفهم القرائي تعزى للبرنامج التّدريبي .

ويتفرع من الفرضية الأولى الفرضيات الآتية:

أ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط رتب درجات المجموعة التّجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الفهم القرائي (المستوى الحرفي والمهارات المتضمنة به) تعزى للبرنامج التّدريبي .

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط رتب درجات المجموعة التّجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الفهم القرائي (المستوى الاستنتاجي والمهارات المتضمنة به) تعزى للبرنامج التّدريبي .

ت. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط رتب درجات المجموعة التّجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الفهم القرائي (المستوى النّقدي والمهارات المتضمنة به) تعزى للبرنامج التّدريبي .

ث. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط رتب درجات المجموعة التّجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الفهم القرائي (المستوى الإبداعي والمهارات المتضمنة به) تعزى للبرنامج التّدريبي .

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التّجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي في الفهم القرائي وفقاً لمستوياته (الحرفي- الاستنتاجي – النّقدي – الإبداعي).

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التّجريبية في القياسين البعدي والتّتبعي في الفهم القرائي وفقاً لمستوياته (الحرفي- الاستنتاجي – النّقدي – الإبداعي) تعزى للبرنامج التدريبي.

خامساً: مصطلحات الدراسة والتّعاريف الإجرائية :

1. الفاعلية :

يقصد بالفاعلية مدى تحقق أهداف النّظام أو البرنامج (القلا وناصر،1996،ص317) وتقاس فاعلية البرنامج التّدريبي في هذه الدراسة من خلال التّغيرات النّاجمة بعد تطبيق البرنامج بالفرق بين درجات المجموعة التّجريبية والمجموعة الضابطة في الفهم القرائي .

2. **الفهم القرائي :**

اكتساب التّلميذ القدرة على فهم المقروء فهماً حرفياً، واستنتاج معانيه الضمنية، والقدرة على نقده وتذوقه، واستحداث معرفة جديدة تضاف إليه (البصيص ،2011،ص62).

تعرف إجرائياً هي قدرة التلميذ على تحديد المتشابهات والأضداد، ومعرفة معاني الكلمة من السياق، واستنتاج الفكرة الرئيسة والفكر الفرعية للنص، ومعرفة علاقات السبب والنتيجة، وإصدار أحكام حول القضايا المطروحة، وإيجاد حلول للمشكلات. وتقاس بالدرجة التّي يحصل عليها التلميذ على اختبار الفهم القرائي .

3.**البرنامج التّدريبي :**

مجموعة من الأنشطة المنظمة والمخططة التّي تهدف إلى تطوير معارف واتجاهات المتدربين وتُساعدهم على صقل مهاراتهم ورفع كفاءاتهم وتوجيه تفكيرهم وتحسين أدائهم في عملهم (الدخيل ، 2006، ص12).

التّعريف **الإجرائي** للبرنامج التّدريبي: مجموعة من النّشاطات المُخطط لها بدقة، التّي تبدأ من تحديد مهارات الفهم القرائي ، ثم تحديد الهدف العام والأهداف الفرعية للبرنامج التّدريبي، وتحديد استراتيجيات التّدريس، وتعيين الوسائل التّعليمية التّي من شأنها أن تعمل على تحقيق الهدف

العام والأهداف الفرعية له، ثم تقديمها إلى المتعلم تدريجياً وعلى خطوات محددة ضمن كل جلسة حتى يتمكن من استيعابها والاستجابة لها بمفرده ، مع العناية بتقديم التّعزيز والتّغذية الرّاجعة والتّأكد من تحقق الأهداف بعملية تقويم قبل تطبيق البرنامج ، وبعده مباشرة، وتتبع أثر البرنامج بعد مرور شهر من انتهاء التّطبيق.

4. صعوبات تعلم القراءة :

هي تلك الصعوبات التي تظهر لدى الأفراد الذين يكون ذكاؤهم متوسطاً أو فوق المتوسط ، وتتجلى بمشكلات في تعلم مكونات الكلمة والجملة ، وقد يشير تاريخهم إلى التأخر في النمو اللغوي وتظهر لدى الغالبية منهم مشكلات في الكتابة والتهجئة(الخطيب،2001،ص158).

5. الأطفال ذوو الصّعوبة في الفهم القرائي :

فئة من الأطفال داخل الفصل الدراسي، لديهم القدرة على فك رموز الكلمات المطبوعة بشكل جيد ولكنهم لا يستطيعون فهم ما يقرؤونه، سواء في منهج دراسي معين أو في المناهج الدراسية جميعها(الصّاوي،2009،ص58).

يعرّف التلميذ ذو الصّعوبة في الفهم القرائي إجرائياً بالدراسة الحالية: هو التلميذ الذي تم تشخيصه بأن لديه صعوبة في الفهم القرائي استناداً (لمعايير مقياس المصفوفات المتتابعة لرافن) لقياس الذكاء واختبار(مايكل بست) للكشف عن صعوبات التعلم واختبار الفهم القرائي من (إعداد الباحثة) ، ولا يعاني من أي إعاقة حسية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو سوء ظروف بيئية غير مناسبة وقادر على فك الشّيفرة.

6. مستويات ومهارات الفهم القرائي :

ويتكون الفهم القرائي من أربع مستويات وكل مستوى يتضمن عدة مهارات :

- المستوى الحرفي :

قدرة القارئ على فهم ما طرحه الكاتب في موضوعه ، وفي هذا المستوى يركز فيه القارئ على فهم المعنى الظاهري أو السّطحي للرسالة اللغوية (عبد الباري،2010،ص67).

وتُعرفه الباحثة إجرائياً بالدرجة الكلية التّي يحصل عليها الأطفال أفراد عينة الدراسة عبر الإجابة عن أسئلة محور المستوى الحرفي من اختبار الفهم القرائي المعتمد في هذه الدراسة .

. المستوى الاستنتاجي :

وهو قدرة الطّفل على الغوص في أعماق النّصَ القرائي لاستخلاص المعاني والمعلومات التّي لم يصرح بها الكاتب بشكل مباشر (المرجع السّابق،2010،ص68).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بالدرجة الكلية التّي يحصل عليها الأطفال أفراد عينة الدراسة عبر الإجابة عن أسئلة محور المستوى الاستنتاجي من اختبار الفهم القرائي المعتمد في هذه الدراسة.

ـ المستوى النّقدي:

وهو قدرة القارئ على الحكم على الأفكار والمعلومات التّي أوردها الكاتب في موضوعه فضلاً عن تحديد القارئ المعلومات التّي يعرفها عن هذا الموضوع أو ذاك واستجابته له سواء بالقبول أو الرّفض(المرجع السّابق ،2010، ص68).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بالدرجة الكلية التّي يحصل عليها الأطفال أفراد عينة الدراسة عبر الإجابة عن أسئلة محور المستوى النّاقد من اختبار الفهم القرائي المعتمد في هذه الدراسة.

ـ المستوى الإبداعي:

هو قدرة القارئ على التّكامل بين المعرفة الجديدة والقديمة وهي نوع من التّمثل للجديد (المرجع السّابق،2010،ص69).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بالدرجة الكلية التّي يحصل عليها الأطفال أفراد عينة الدراسة عبر الإجابة عن أسئلة محور المستوى الإبداعي من اختبار الفهم القرائي المعتمد في هذه الدراسة.

<u>سادساً: أدوات الدراسة</u>

1. الأدوات المستخدمة في تشخيص تلامذة صعوبات تعلم الفهم القرائي

أ. اختبار مايكل بست لصعوبات التّعلم.

ب. اختبار الذّكاء (المصفوفات المُتتابعة لرافن).

ج. اختبار الفهم القرائي (إعداد الباحثة).

2– قائمة مهارات الفهم القرائي (إعداد الباحثة) .

3–اختبار الفهم القرائي (إعداد الباحثة).

4– البرنامج التّدريبي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى أطفال صعوبات التّعلم (إعداد الباحثة)

سابعاً : مجتمع الدراسة وعينتها

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من تلاميذ الصّف الرّابع من الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي في 3 مدارس في محافظة السّويداء ، وقد اختارت الباحثة منهم عينة الدراسة والتّي بلغَ عدد أفرادها 14 طفلاً وطفلة موزعين على مجموعتين (7 مجموعة تجريبية و7 مجموعة ضابطة) ممن يعانون من صعوبات الفهم القرائي .

ثامناً : حدود الدراسة :

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في مدرسة (منير بلان) في محافظة السّويداء.

الحدود الزّمانية: طبقت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2016/2015)

الحدود البشرية: تضمنت عينة الدراسة (14) طفلاً وطفلة مقسمين إلى مجموعتين كل مجموعة تحتوي على(7) أطفال.

الفصل الثاني

(الإطار النظري)

المحور الأول : صعوبات التعلم

المحور الثاني : القراءة والفهم القرائي .

المحور الثالث : صعوبات الفهم القرائي .

المحور الأول: صعوبات التعلم

أولاً	ماهية صعوبات التعلم وتعريفها .
ثانياً	أسباب صعوبات التعلم . ١- العوامل الوراثية. ٢- الحرمان البيئي والتغذية. ٣- العوامل التربوية. ٤- العوامل الكيميائية الحيوية. ٥- إصابة الدماغ المكتسبة.
ثالثاً	خصائص ذوي صعوبات التعلم . ١. الخصائص الاجتماعية. ٢. الخصائص المعرفية. ٣. الخصائص الإدراكية . ٤. الخصائص السلوكية. ٥. الخصائص اللغوية.
رابعاً	تصنيف صعوبات التعلم . ١. الصعوبات النمائية. أ- صعوبات أولية. ب- صعوبات ثانوية ٢. الصعوبات الأكاديمية.
خامساً	علاقة صعوبات التعلم النمائية بصعوبات التعلم الأكاديمية.

صعوبات التعلم (Learning Disabilities)

أولاً: ماهية صعوبات التعلم وتعريفها

إن صعوبات التعلم هو مصطلح حاول العلماء استخدامه لتوضيح معنى إعاقة خفية غير واضحة وغير ظاهرة. حيث تصف أدبيات التربية الخاصة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بأنهم يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم. فهم قد يسردون قصصاً رائعة رغم أنهم لا يستطيعون الكتابة وقد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جداً رغم إخفاقهم في اتباع التعليمات البسيطة. فهم قد يبدون عاديين وأذكياء وليس في مظهرهم شيء يوحي بأنهم يختلفون عن الأشخاص الآخرين(أبو الديار،2012، ص63). ولأن هؤلاء الأطفال ينجحون في تعلم بعض المهارات ويخفقون في تعلم مهارات أخرى فإن لديهم تبايناً في القدرات التعليمية ، وهذا التباين يظهر بين التحصيل والذكاء، لذلك يشير المختصون إلى أنّ المشكلة الرئيسة لصعوبات التعلم تكمن في التفاوت بين الأداء والقابلية (أي بين إمكانية التلاميذ التي تعتبر عادية والنتائج التي يحققوها في مختلف المواد الدراسية)(علي،2011، ص20).

وتعددت المصطلحات التي استخدمت لتعبر عن هذه الفئة من الأطفال التي تختلف عن فئة الإعاقات الأخرى . وما يعرف الآن باسم "صعوبات التعلم " كان يعرف من قِبل المختصين قبل عام 1960م.بعدد من المصطلحات وأهمها:

1. الأطفال ذوي الإصابات الدماغية (Brain-Injured Children)
2. الأطفال ذوي الإعاقات الإدراكية (Children with Perceptual Handicaps)
3. الأطفال الذين يعانون من تلف دماغي (Children who suffer from brain damage) (أبو الديار،2012،ص68)؛(هاني ،2008،ص14).
4. الإعاقة الخفيفة (Hidden Handicapped) (يحيى ،2006،ص237).
5. اضطرابات اللغة المحددة (Specific language disorders).
6. الخلل البسيط في وظائف الدماغ (minimal brain dysfunction)(البتال،2006،ص4)

وغيرها من التسميات التي حاولت أن تعبر عن هذه الفئة من فئات التربية الخاصة.

وقد ولد هذا المفهوم (**صعوبات التعلم**) نتيجة تضافر العديد من الجهود المستمرة التي دأب عليها الأفراد والمنظمات والهيئات التشريعية والمربون والآباء، وبصورة عامة كافة المهتمون والمنشغلون بمجال صعوبات التعلم، وبدأوا في تحليل بنيته ومحدداته وعناصر تكوينه والآثار والإيحاءات المرتبطة به (الزيات،1998،ص104).

ولأن مجال صعوبات التعلم حاز على اهتمام العديد من الباحثين والأخصائيين من مجال الطب النفسي والطب العصبي وعلماء النفس والمربيين وأخصائي اللغة والنطق. فتعددت التعريفات بتعدد الاختصاصات وبتعدد الأطر النظرية المرجعية التي ينطلق منها كل تعريف .

ومنذ الستينات حاول كثير من العلماء تعريف مصطلح (**صعوبات التعلم**) حيث تنوعت تلك التعريفات واختلفت . وفيما يلي أهم التعريفات المقترحة :

ـــ كان أول من وضع مصطلح "**صعوبات التعلم** " هو العالم (**صموئيل كيرك kirk**) وقدم تعريف لهذه الفئة عام (1963) حيث أشار إلى أن "صعوبات التعلم هو تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام واللغة، القراءة ،التهجئة، الكتابة أو العمليات الحسابية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن الحرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي (القمش والمعايطة،2007، ص174)؛(العشاوي،2004، ص60).

ـــ **بينما جاء في تعريف باتيمان(Bateman) عام 1965:** أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يظهرون تبايناً أو تباعداً تعليمياً بين قدرتهم العامة ومستوى إنجازهم الفعلي والذي يُعزى إلى اضطرابات أساسية في عملية التعلم التي تكون أو قد لا تكون مصحوبة بقصور واضح في وظيفة الجهاز العصبي المركزي وليست ناتجة عن تخلف عقلي أو حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطراب انفعالي شديد أو فقدان للحواس (البطاينة وأخرون، 2005،ص31)؛(هالاهان واخرون،2007،ص52)؛(السيد،2003،ص36).

ـ وفي عام(1994) أشارت اللجنة الاستشارية القومية للأطفال المعوقين (NACHC)
(National Joint Committee on Learning Disabilities)

بأن صعوبات التعلم مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات ناجمة عن خلل في الجهاز العصبي المركزي وهذه الاضطرابات تعبر عن نفسها من خلال صعوبات واضحة أو بارزة في اكتساب أو استخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية ، وهي داخلية المنشأ تحدث خلال حياة الفرد ويمكن أن تتلازم مع بعض المشكلات كالقصور الحسي والتخلف العقلي لكن لا يعني هذا أن صعوبات التعلم ناجمة عن هذه المشكلات (الوقفي،2009،ص4).

ـــ ويعرف الباحثان (كوافحة وعبد العزيز،2010،ص 118) ذوي صعوبات التعلم هم الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية مثل: استعمال اللغة المكتوبة أو المنطوقة أو التهجئة أو فهم و استيعاب المفاهيم العلمية كالرياضيات أو اضطرابات في التفكير أو قصور في الإدراك أو التذكر أو ضبط الانتباه أو الحركة الزائدة ،ويتمتعون بذكاء متوسط أو أكثر ولا يعانون من إعاقات عقلية أو سمعية أو بصرية أو حركية أو انفعالية أو من حرمان بيئي أو ثقافي .

ـــ ويعرف (أبو الديار وأخرون،2012، ص124) صعوبات التعلم بأنها "مجموعة من الاضطرابات النمائية المختلفة وغير المتجانسة الموجودة لدى بعض الأفراد. ترجع هذا الاضطرابات الذاتية (الموجودة داخل الفرد) إلى قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي يؤثر سلباً على قدرتهم في استقبال المعلومات والتعامل معها والتعبير عنها ، مما يسبب لهم صعوبات في القدرة على: الكلام والإصغاء والقراءة والكتابة والفهم والتهجئة والاستدلال والحساب كما تؤثر تلك الصعوبات سلباً على جوانب أخرى مثل: الانتباه والذاكرة والتفكير والمهارات الاجتماعية والنمو الانفعالي .

ويتضح من العرض السابق للتعريفات التي تناولت مصطلح صعوبات التعلم سواء أكانت على المستوى التربوي أو الطبي أو الفسيولوجي أو على مستوى الجمعيات المتخصصة بأنه وعلى الرغم من تركيز بعضها على مؤشرات الخلل الوظيفي البسيط في المخ وتركيز بعضها الأخر على الاضطراب الذي يحدث في مجالات متعددة في تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، فأنه يجمع بينها عناصر مشتركة حيث إن معظم التعريفات قد أكدت على عدد من النقاط الآتية :

1.انخفاض مستوى التحصيل Achievement Deficits :

الفرد الذي يعاني من صعوبات التعلم هو فرد ذو تحصيل منخفض ولكن ليس بالضرورة أن يعبر كل انخفاض في التحصيل عن وجود صعوبات التعلم .

2. الذكاء Intelligence :

الأطفال ذوو صعوبات التعلم **ذكاؤهم متوسط أو فوق المتوسط** .

3.الاستبعاد Exclusion :

أي ضرورة استبعاد حالات الإعاقة الأخرى كالتخلف العقلي أو الإعاقات السمعية أو البصرية أو غيرها من الإعاقات أو المشكلات الناتجة عن المؤثرات البيئية كالحرمان الثقافي أو الاقتصادي، أو التعليمي .

4.عدم التجانس Variety .

أي أن أفراد مجتمع ذوي صعوبات التعلم ليسوا مجموعة متجانسة سواء من حيث طبيعة الصعوبة أو مظاهرها وأن سبب حدوثها ليس واحداً لدى الجميع .

5.ظهور مشكلة لدى الطفل في القدرة على الاستماع أو الفهم أو القراءة أو الكتابة أو التعبير أو التهجئة أو النطق أو الرياضيات أو الاستدلال الرياضي وما قد يرتبط بها من مهارات .

6.اختلال وظائف الجهاز العصبي المركزي Neurological Deficits :

حيث أشارت اليه العديد من التعريفات نتيجة لتباينات بسيطة في الأداء الوظيفي للمخ .

7.التباين في مستوى الفرد Intra-Individuil Differences :

أي الفروق الفردية الذاتية بين الفرد ونفسه حيث أننا نلاحظ أن التلميذ قد يعاني من انخفاض واضح في تحصيله في مجال دراسي واحد فقط أو أكثر وجيد في تحصيله في مواد دراسية أخرى.

8.الاستمرارية مدى الحياة life-Span Broblems : لقد دلت التعريفات السابقة إلى أن صعوبات التعلم تقع في جميع المراحل العمرية في حين قصور بعضها على وجود الصعوبة في مرحلة الطفولة فقط.

9.اضطراب العمليات النفسية Psychological Processing Problems: وهو الاضطراب في العمليات اللازمة لتفسير وإدراك المثيرات المختلفة بعد وصولها إلى الدماغ عن طريق

الحواس، وقد ذكرت بعض التعريفات أن صعوبات التعلم تؤدي إلى الاضطراب في العمليات النفسية والداخلية .

10.اضطرابات العلاقات الاجتماعية Social Relations Problems

أتضح أن بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى القبول الاجتماعي ، ولديهم العديد من المشكلات السلوكية التي تؤثر على تفاعلهم مع الأخرين.

ثانياً: أسباب صعوبات التعلم (The cases of learning difficulties) .

إن الافتراضات التي تقف خلف تفسير صعوبات التعلم كثيرة ومتعددة بتعدد أراء واتجاهات العلماء فمنهم من يرى أن أسباب صعوبات التعلم ترجع إلى عيوب أو خلل في الجهاز العصبي المركزي، ومنهم من يرى أن الأسباب ترجع إلى اضطراب العمليات النفسية الأساسية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وفريق آخر من العلماء يتبنى الاتجاه التوفيقي إذ يرى أن أسباب صعوبات التعلم ترجع غالبا إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي الذي أثر بدوره في العمليات النفسية الأساسية لدى الفرد، وهذه الأخيرة تؤثر بدورها في عملية التعلم. وفريق آخر يرى أن سبب صعوبات التعلم ترجع إلى اضطراب الإدراك فقط ....الخ . وتعتبر عملية التعرف إلى الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم ،عملية صعبة ولكن الباحثين في هذا الميدان يقسمون تلك الأسباب إلى مجموعة من الأسباب قد تتمثل في :

1) العوامل الوراثية Hereditary Factors :

افترض المختصون إن الوراثة تلعب دوراً هاماً في العديد من حالات صعوبات التعلم ويمكن أن تكون العوامل الوراثية مباشرة (التي تنتقل من الآباء إلى الأبناء) وأن تكون غير مباشرة (تنتج عن خلل أثناء التكوين الجنيني)؛(الشريف،2011،ص86-87). وقد أجريت العديد من الدراسات على بعض الأسر التي يعاني بعض أفرادها من صعوبات في القراءة واللغة والكتابة، وقد أشارت هذه الدراسات إن هذه الصعوبة وراثية المنشأ (أبو فخر،2005،ص 168). وبالرغم من الحقيقة التي تشير إلى وراثية صعوبة التعلم فإن هذا لا يعني أن الأطفال لا يمكنهم الانتفاع أو الاستفادة من التعليم ولكنه يعني بأن هناك صعوبة أكبر لدى هؤلاء الأطفال للتعلم باستخدام طرائق التدريس العامة التي تم استخدامها عادة مع الأطفال الذين لا يتصفون بمثل هذا الاستعداد أو القابلية الوراثية ، وإن هناك حاجة إلى تخطيط أكثر في التدريس وإلى تدريس

أكثر تنظيماً وجهوداً أكبر من جانب الطفل لتعويض الصعوبات الموروثة(كيرك وكالفنت ،1988،ص64) .

2) الحرمان البيئي والتغذية Environmental deprivation and nutrition:

لاشك أن موضوع صعوبات التعلم غالبا ما يكون انعكاساً لما يعانيه التلميذ من معوقات بيئية ترتبط بصعوبات تعلمه ، حيث إن الجوع والصداع قد يمنع التلميذ من التركيز في الدراسة والذي يعتبر بدوره مشكلة تعليمية إضافة إلى عدم الحصول على الرعاية الصحية المطلوبة يمكن أن يؤديا إلى صعوبات أو معوقات عصبية ينتج عنها صعوبات تعليمية(إبراهيم،2007،ص67) ؛ (العزالي،2011،ص51).

حيث يفترض أن العوامل البيئية المحيطة للفرد تؤثر سلباً أو إيجاباً في تعلم الفرد فكلما كانت العوامل البيئية المحيطة أكثر ملاءمة للفرد كانت إمكانية تعلمه أكثر في حين تُسبب العوامل البيئية السيئة المحيطة بالفرد صعوبات في التعلم عند الأفراد ، فالمحيط العام للطفل له أثر غير مباشر على سلوك الفرد من خلال إدخال تغيرات على نمو الدماغ عن طريق الخبرات الحسية التي يحتاج اليها الأطفال ليتعلموا فمن خلال الاستجابة لبيئتهم المحيطة فإنهم ينمون عصبياً ونفسياً لذلك يجب أن تكون البيئة المبكرة للأطفال بيئة غنية جداً بالمثيرات الحسية إضافة إلى أن اللعب عند الأطفال بصورته الفردية والجماعية وسيلة من وسائل التعلم(البطاينة وأخرون ،2005،ص55-56).

ويضيف(العزيز ،2013،ص19) التلوث البيئي المحيط بالطفل قد يسبب صعوبات تعلم فهذه المواد السامة قد تتسرب عبر التربة إلى الغذاء المتناول أو عبر مياه الشرب التي قد تسبب خللاً في خلايا المخ للإنسان.

3) العوامل التربوية: Educational Factor

تتضمن العوامل التربوية طرائق التدريس المتبعة وسياسة النقل في المدرسة من عام لآخر وحجم وكثافة الفصل الدراسي(سالم واخرون،2006،ص151). يضاف إلى ذلك استخدام وسائل تعليمية غير مناسبة يصعب على تلاميذ صعوبات التعلم الإفادة منها وتجاهل أخطاء التلميذ المتكررة أو الفشل في ملاحظتها (البطانية واخرون،2005،ص 138).

ويضيف(هاني،2008،ص22) من العوامل التربوية أيضاً عدم وجود تعاون بين المدرسة والأسرة، أو عدم جاذبية المادة الدراسية أو عدم تشجيع المدرس للطفل ،أو وجود خلل في نظام

التقويم والامتحانات. إضافة إلى عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ داخل الصف أو سوء معاملة المعلم لتلاميذه فتتولد لديهم كراهية للتعليم أو عدم اكتمال النضج عند بعض الأطفال خاصة في حالات الولادة المبكرة(الشريف،2011،ص88). وقد أشار الزيات (1998) إلى عوامل تربوية تزيد من تفاقم صعوبات التعلم لدى بعض التلاميذ ومنها :

- استخدام مواد تعليمية صعبة قد تصيبهم بالإحباط .
- عدم التفاعل مع تلامذة صعوبات التعلم بالقدر الذي يتم مع اقرانهم العاديين .
- ممارسة التدريس بما لا يتفق مع الاستعدادات النوعية الخاصة لهؤلاء التلاميذ .
- ممارسة التعليم بمعدل يفوق استيعاب تلامذة صعوبات التعلم .
- عدم الاهتمام بالأخطاء المتكررة التي تصدر عن تلميذ صعوبات التعلم بسبب تكرارها وما تطلبه من جهد لتصحيحها .
- تجاهل الأخطاء النوعية التي يرتكبها تلامذة صعوبات التعلم إلى أن تصبح عادة متعلمة أو مكتسبة (الزيات ،1998،ص425-426).

4) **العوامل الكيميائية الحيوية Chemical agents and vitality :**

افترضت بعض الدراسات المتخصصة وجود علاقة سببية بين بعض صعوبات التعلم وخلل أو عدم توازن غير معروف في النواحي الكيميائية الحيوية(الياسري،2006،ص154). وأشارت بعض الدراسات إلى أن الجسم الإنساني يفرز مواد كيميائية لكي يحدث توازناً داخل الجسم وهذا ما يطلق عليه بالكيمياء الحيوية وقد يكون ذلك متمثلاً بإفرازات الغدد الصماء التي تصب في الدم مباشرة، فالإفرازات الزائدة في الغدد الدرقية يؤدي ذلك إلى صعوبات التعلم (القمش والمعايطة،2007،ص180). ومن الاختلالات الكيمياوية الحيوية التي تؤثر سلباً في نمو الجهاز العصبي المركزي نقص سكر الدم وقصور الغدة الدرقية و إفرازات الغدة النخامية .

وأن عدم توازن العوامل الكيميائية الحيوية مثل : ترسب الأحماض، تناول العقاقير المنشطة التناول المستمر للأطعمة ذات الروائح والألوان الصناعية من الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم (المياح،2014،ص56).

ويضيف **(أبو فخر)** بأن صعوبات التعلم ترتبط بخلل في عناصر التوازن الكيميائي أساسه عدم اتزان في إنتاج النواقل العصبية التي تنقل النبضات العصبية من خلية دماغية إلى أخرى بحيث يؤدي أي خلل أو تغير في هذا التوازن الدقيق إلى خلل في قيام الدماغ بوظائفه بشكل

ملائم مما ينتج بالتالي مشكلات تعليمية وسلوكية (أبو فخر،2007،ص79)؛(علي،2010 ،ص55).

5) إصابة الدماغ المكتسبة (Acquired brain injury) :

إن الافتراض الأساسي من أن وراء صعوبات التعلم خللاً دماغياً بسيطاً، وهذا الخلل يمكن أن ينجم عن عوامل عدة في سياق عملية النمو، عوامل ما قبل الولادة و اثناءها و ما بعدها.

أ- **عوامل ما قبل الولادة :** نقص تغذية الأم خلال فترة الحمل والأمراض التي تصيب الأم خلال الأشهر الثلاثة الأولى من الحمل (الحصبة الألمانية أو التهاب السحايا أو التسمم) قد تسبب أيا من أنواع الشذوذ المختلفة وقد يحدث النمو غير السوي للنظام العصبي لأسباب كثيرة منها استخدام الكحول والمخدرات والتدخين خلال مرحلة الحمل(العزيز،2013، ص18).

ب- **عوامل أثناء الولادة:** لا تقل مرحلة الولادة أهمية عن غيرها من أسباب صعوبات التعلم لدى الأطفال فقد يتسبب ضرب الرأس أثناء الولادة والتي قد تنجم عن استخدام الآت الشفط عند تأخر الولادة أو نقص الأوكسجين نظراً لتأخر الولادة أو الولادة القيصرية وغيرها من أثر على الجهاز العصبي المركزي عند الطفل والذي تبدو أثاره فيما بعد على صورة صعوبة في التعلم نظرا لتأثر الخلايا السطحية للدماغ والتي تؤثر على بعض وظائفه مما يسبب صعوبة تعليمية (البطاينة واخرون،2005،ص47-48) .

ت- **عوامل ما بعد الولادة:** يمكن أن تؤثر الحوادث والأمراض التي يتعرض لها الطفل بعد الولادة تأثيرا غير مناسب لنموه وتطوره ، فإصابات الرأس والجلطات الدماغية والحمى المرتفعة والتهاب الدماغ والسحايا قد يترك أي منها تأثيرات سلبية على الدماغ وبالتالي على عملية التعلم (الوقفي،2003،ص98).

ويرى (ابراهيم ،2011، ص56) أن أكثر الأسباب معقولية وقبولاً هو ما يتعلق باضطرابات الجهاز العصبي المركزي وخاصة ما يشار إليه بالخلل الوظيفي بغض النظر عما إذا صاحب ذلك تلف عضوي أم لا . ومن ثم فإن حدوث أي خلل أو اضطراب في وظائف الجهاز العصبي المركزي لدى المتعلم يؤدي إلى الفشل في معالجة المعلومات وتجهيزها. ومن ثم الخلل والقصور في الوظائف النفسية الإدراكية والمعرفية واللغوية والحركية والدراسية لدى المتعلم ، مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبات التعلم.

ثالثاً: خصائص ذوي صعوبات التعلم:

1. الخصائص الاجتماعية:

كشفت الكثير من الدراسات عن مجموعة من الخصائص الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم فهم يعانون من ضعف القدرة على تكوين صداقات أو الاحتفاظ بها ، كما أنهم أقل شعبية وتقبلاً من قبل الآخرين، ولديهم مشكلات بالتوافق الاجتماعي (هالاهان واخرون ،2007ص57). وانخفاض الذكاء الاجتماعي ومهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي، وضعف الثقة بالنفس(أبو الديار ،2012،ص102-103). والقلق والتوتر والاكتئاب وصعوبة تحمل المسؤولية الشخصية والاجتماعية، ومفاهيمهم عن ذاتهم ضعيفة فهي في العادة دائماً سلبية أو متدنية إضافة إلى الانسحاب الاجتماعي (البطاينة واخرون ،2005، ص73-74).

2. الخصائص المعرفية :

تنقسم إلى عدد من الموضوعات يمكن إدراجها حسب ما يلي :

أ- **القدرات العقلية:** تتصف القدرات العقلية لهؤلاء الأطفال بأنها متوسطة أو فوق المتوسط .

ب- **صعوبة الذاكرة:** يعاني أطفال هذه الفئة من صعوبة واضحة في الذاكرة البصرية والسمعية لديهم حيث لا يتمكن من الاحتفاظ بالمعلومات المشاهدة أو المسموعة .

ت- **صعوبة في الانتباه:** يجد الطفل صعوبة في التركيز على العمل المدرسي. ويبدو في معظم أًوقاته إنه لا يصغي للمعلم ، ويحول انتباهه عن الموقف أو المشهد بسهولة ، ويخفق غالبا في إنهاء الأشياء التي بدأها .

ث- **صعوبة في التفكير:** هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلة في توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة . فقد يقومون بتوظيف استراتيجيات بدائية وضعيفة لحل مسائل الحساب وفهم المقروء، وكذلك عند الحديث والتعبير الكتابي. ويعود جزء كبير من تلك الصعوبات إلى افتقار عمليات التنظيم. ولكي يتمكن الإنسان من اكتساب العديد من الخبرات والتجارب فهو بحاجة إلى القيام بعملية تنظيم تلك الخبرات بطريقة ناجحة تضمن له الحصول عليها واستخدامها عند الحاجة. ولكن الأطفال الذين يعانون من الصعوبات التعليمية قد يستصعبون بشكل ملحوظ تلك المهمة. إذ يستغرقون الكثير من الوقت للبدء بحل الواجبات وإخراج الكراسات من الحقيبة والقيام بحل مسائل حسابية متواصلة، أو ترتيب جملهم أثناء الحديث أو الكتابة (العزيز ،2013،ص29).

ج- صعوبات في التحصيل الدراسي: نجد بعض الأطفال يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من موضوع دراسي ، وتعد صعوبات القراءة من أكثر الموضوعات انتشارا بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ومن الأخطاء التي تظهر أثناء القراءة (تشويه اللفظ كليا أو جزئيا أو إبدال كلمة بكلمة أخرى أو حذف بعض الحروف في الكلمات أو عكس الحروف أو عدم القدرة على ربط المقاطع ودمجها) (أبو فخر ،2007 ،ص83-84).

ح- الخصائص الإدراكية: من الخصائص الهامة لذوي صعوبات التعلم أنّ البعض منهم لديهم صعوبات في الإدراك الحسي والتآزر الحركي العام ويمكن أن تنقسم هذه الصعوبات إلى مايلي:

- **صعوبات الإدراك البصري (Visual Perceptual):** لا يستطيع الطفل ترجمة ما شاهده ولا يميز علاقة الأشياء ببعضها ، ويواجه صعوبة في إيجاد الشيء المختلف الذي لا ينتمي إلى المجموعة، و قد لا يستطيع تقدير المسافة والزمن اللازم لقطع الشارع أو قد يعاني من مشكلة تقدير الأحجام، ولا يستطيع التمييز بين الشكل والأرضية.
- **صعوبات الإدراك السمعي(Auditory Perceptual):** يواجه الطفل مشكلة في استيعاب ما يسمعه ولذلك فإن ردة فعله على الحدث تتأخر. ولا يتمكن الربط بين الصوت والمصدر، ويخلط بين الكلمات التي لها نفس الأصوات مثل(جبل ، جمل) ويجد صعوبة في فهم ما يقال له همساً أو بسرعة ، ولا يتمكن من التعرف على الكلمة إذا سمع جزء منها.
- **صعوبات الإدراك الحركي والتآزر العام (Motor Perceptual):** يعاني الطفل من الخلط بين الاتجاهات و عدم القدرة على استخدام الوسائل والأدوات والقيام بالمهارات الحركية الدقيقة مثل (القبض ، اللمس ، استخدام الورقة والقلم ،......) وارتعاش بسيط باليدين أو الأصابع أو الأقدام. وعدم القدرة على ضبط حركات الجسم وزيادة الحركة دون هدف(نبهان،2008 ،ص39).

3. الخصائص السلوكية: النشاط الحركي الزائد والعدوانية المرتفعة والقلق والاندفاعية والاعتماد على الآخرين والاتكالية والعجز عن مسايرة الأقران(إبراهيم ،2007،ص101).

وسرعة الغضب وحدة الطبع وسرعة الاستثارة للمثيرات السمعية والبصرية. وقصر مدة الانتباه وعدم القدرة على اتخاذ القرار (أبو فخر ،2007،ص 89).

4. الخصائص اللغوية :

ومن أهم خصائص الأطفال اللغوية ما يأتي :

إن أهم ما يميز أطفال صعوبات التعلم أن لديهم اضطرابات لغوية مثل صعوبة القراءة كما أنّ لديهم عجز في التآزر البصري وإدراك الرموز، ويتصفون بسوء تنظيم وتركيب الكلام والتحدث بجمل غير مفيدة ، واستعمال الكلمات والأفعال والأزمنة المتعلقة بها في الأماكن غير المناسبة لها (العزة،2002ص141).

إضافة إلى صعوبة بناء جملة على وفق قواعد لغوية سليمة، و حذف بعض الكلمات من الجملة أو إضافة كلمات غير مطلوبة إليها، و حذف بعض الحروف أو إضافة حروف أخرى إلى الكلمة واقتصار إجابة الطفل عن السؤال بكلمة واحدة وعدم التمكن من الإجابة بجملة كاملة ويواجه الطفل مشكلة في استخدام اللغة في مختلف المواقف الاجتماعية المختلفة بسبب العجز على إنتاج اللغة والاستماع إلى الأخرين (هاني،2008، ص27).

ونظرا لتعدد المشكلات التي تظهر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم واختلافها بِاعتبارها مجموعة غير متجانسة فقد حاول البعض تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل عملية دراسة هذه الظاهرة واقتراح أساليب التشخيص والعلاج الملائمة لكل مجموعة ، حيث إن الأسلوب الذي يصلح لعلاج إحدى الحالات التي تعاني صعوبة خاصة في التعلم قد لا يصلح لعلاج حالة أخرى، ويفسر (**الظاهر،2008**)التعدد في التصنيفات الخاصة لصعوبات التعلم للأسباب التالية

أ- أن صعوبات التعلم ليست مظهر واحد وإنما عدة مظاهر وليس بالضرورة أن تتواجد هذه المظاهر في فرد بذاته .

ب-درجاته مختلفة إذ أن المظاهر التي ذكرت في مجال صعوبات التعلم ليست بدرجة واحدة وبالتالي تتأثر الصعوبة بدرجة مظاهره .

ت-إن المهتمين بهذه الفئة شرائح مختلفة كأخصائي الطب والاجتماع والنفس والتربية الخاصة.

ث- إن اسباب الإصابة بصعوبات التعلم متعددة (الظاهر،2008،ص 239-240).

رابعاً: تصنيف صعوبات التعلم:

وينتهي الباحثان (كيرك و كالفنت) إلى تصنيف ثنائي لصعوبات التعلم كتب له درجة كبيرة من الانتشار وهو الذي يصنف صعوبات التعلم إلى نمائية وأكاديمية (كفافي وعلاء الدين ، 2006، ص269).

❖ **الصعوبات النمائية Developmental Learning Disabilitie:**

هـي تلـك المهـارات السـابقة التـي يحتاجهـا كـل طفـل بهـدف التحصـيل فـي الموضـوعات الأكاديميـة. فالمهـارات النمائيـة سـابقة للمهـارات الأكاديميـة. وتظهـر كثيـر مـن الصـعوبات قبـل الدخول إلى المدرسة وتكتشف تلك الصعوبات بعد الفشل في تعلم الموضوعات الأكاديمية في المدرسة وقد صنفت الصعوبات النمائية إلى صنفين :

- **صعوبات أولية:** وهي صعوبات الانتباه والذاكرة والإدراك إذ تعد وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها البعض .
- **صعوبات ثانوية:** وهي صعوبات التفكير واللغة (خلف الله ،2004،ص283).

❖ **الصعوبات الأكاديمية Academic Learning Disabilities :**

تشير إلـى الاضطراب الواضـح فـي تعلم : القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو الحساب، أو التعبير، ويمكن ملاحظة هذه الصعوبات بوضوح في عمر المدرسة ، فحين يظهر الطفل قدرة كامنة على التعلم، ويفشل في ذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له عندئذ يؤخذ في الاعتبار أن لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة أو الكتابة ، أو الحساب أو التعبير الكتابي (أبو الديار ،2012، ص67). ويرى العديد من البـاحثين أن أي تقصـير فـي الوقايـة مـن صـعوبات الـتعلم النمائيـة المتصـلة بالعمليـات النفسـية علـى مسـتوى (التشـخيص) أو العـلاج سـيقود إلـى صعوبات تعلم أكاديمية فيما بعد في السن المدرسية وبذلك فهم يربطون بين صعوبات الادراك أو الانتباه أو التفكير و بين صعوبات القراءة أو الكتابة أو الحساب ومن هنا يمكن القول إن نمطي الصعوبة منفصلان ولكنهما يتصلان فيما بعد (أبو فخر ،2007،ص49).

خامساً: علاقة الصعوبات النمائية بالصعوبات الأكاديمية :

إن إعاقة الطفل في تحصيله في المواضيع الأكاديمية قد يعود إلى ، الاضطراب في التفكير أو ضعف الذاكرة وضعف الاستقبال أو عدم القدرة على الانتباه وعدم اكتمال النمو اللغوي حيث أنها مؤشرات تدل على العمليات النفسية الأساسية التي تشير إليها جميع التعاريف التي وضعت لصعوبات التعلم وجميع هذه الأعراض يفترض أنها لها علاقة مباشرة أيضاً مع الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المتوقع وجوده عند ذوي صعوبات التعلم .

ويؤكد (أبو فخر،2007) بوجود علاقة وثيقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، فصعوبات التعلم الأكاديمية ناتجة عن وجود صعوبات نمائية(أبوفخر ،2007،ص50). أي أن العلاقة بينهم هي علاقة سبب ونتيجة ، حيث تشكل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسة للتعلم الأكاديمي وكافة الأداءات المعرفية التي يفرزها أو ينتجها النشاط العقلي المعرفي(الزيات،1998،ص413).وتشمل الصعوبات النمائية المهارات السابقة التي يعتبر إتقانها وكأنها "متطلب سابق" لإتقان أو تحصيل الموضوعات الأكاديمية.

وتؤكد الدراسات المسحية خلال السنوات الماضية أن هناك علاقة ارتباط موجبة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية ، ومن هذه الدراسات دراسة كل من (أرثر وجنكيز Arter and Jenkin 1979) حيث وجدا أن (95%) من المدرسين يؤمنون بأن: صعوبات التعلم النمائية يجب أخذها بعين الاعتبار مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية، وهذا يؤكد خبراتهم كمدرسين لطلبة صعوبات التعلم (كوافحة،2007،ص102-103) .

ولذلك يستنتج الزيات (2008، ص73-72) إن صعوبات التعلم النمائية هي المحددات الرئيسية لصعوبات التعلم الأكاديمية.

وتتناول الباحثة في دراستها واحدة من أنواع الصعوبات الأكاديمية والتي تشكل جزء من صعوبات القراءة وهي (صعوبات الفهم القرائي) وذلك بعد التعرف على القراءة من حيث التعريف والأهمية والأهداف والمكونات إضافة إلى معرفة ماهية الفهم القرائي وأهميته والعناصر التي يتكون منها والعمليات التي تتخللها والنظريات التي تفسرها والمهارات التي تشتمل عليها.



أولاً: القراءة.
1- مفهوم القراءة وتعريفها
2- أهداف القراءة .
3- عوامل الاستعداد للقراءة .
4- أنواع القراءة .
ثانياً: الفهم القرائي
1- مفهوم الفهم القرائي وتعريفه.
2- أهمية الفهم القرائي .
3- عناصر الفهم القرائي .
4- العمليات التي يتكون منها الفهم القرائي .
5- المسلمات (المبادئ) التي ترتكز عليها عملية الفهم القرائي .
6- النماذج المفسرة للفهم القرائي .
7- مستويات ومهارات الفهم القرائي .

المحور الثاني: القراءة والفهم القرائي

أولاً: القراءة

1. مفهوم القراءة وتعريفها (Concept of Reading and Definition) :

تحظى القراءة باهتمام كبير من جانب الأفراد والمجتمعات، فهي تساعد الإنسان في التعرف إلى ما أنتجه العقل البشري من فنون وعلوم ومعارف وحضارات وتؤثر تأثيراً قوياً في بناء شخصيته ، وتكوين فكره، وصقل لغته ، وتمكنه من التفاعل مع الآخرين والتكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه لذا فالقراءة من أهم النوافذ المعرفية للوجود الإنساني في الماضي والحاضر والمستقبل. وللقراءة مفاهيم متعددة، اختلفت باختلاف وجهات نظر الباحثين وخلفياتهم النظرية :

- يعرفها (طعيمة،2004،ص187) بأنها نشاط تتصل فيه العين بصفحة مطبوعة تشتمل على رموز لغوية معينة يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة للقارئ . وعلى القارئ أن يفك هذه الرموز ويحول الرسالة من شكل مطبوع إلى خطاب خاص له ، ولا يقف الأمر عند فك الرموز وفهم دلالاتها ، وإنما يتعدى هذا إلى محاولة إدراك ما وراء هذه الرموز ، والقراءة بذلك عملية عقلية يستخدم الإنسان فيها عقله وخبراته السابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنتقل إليه.
- ويعرفها(الدليمي وأخرون ،2003،ص103) بأنها "عملية تعرف الرموز ونطقها نطقاً صحيحاً أي الاستجابة البصرية لما هو مكتوب، ثم النطق أي تحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات ذات معنى، ثم فهم أي ترجمة الرموز ومنحها المعاني المناسبة، وهذه المعاني في الواقع تكون في ذهن القارئ، وليست في الرمز ذاته" .
- ويعرف (عبدالباري،2010،ص33-34) القراءة بأنها: نشاط فكري وعقلي يتفاعل معها القارئ فيفهم ما يقرأ وينقده ويستخدمه في حل ما يواجهه من مشكلات والانتفاع بها في المواقف المختلفة علاوة على مشاركته الكاتب في صنع المعنى ، وإعادة بناء النص القرائي.
- وعرفها(الحلاق،2010،ص179) عملية عقلية تعني إدراك القارئ الرموز المكتوبة والنطق بها وصولاً إلى فهم المعاني التي قصدها الكاتب واستخلاصها وتنظيمها والتفاعل معها والافادة منها في حل مشكلاته .
- ويعرفها(الروسان واخرون،2004،ص66) بأنها عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة .

- ويعرف(بطرس،2014،ص282) القراءة بأنها: نشاط فكري وبصري يصاحبه إخراج صوت وتحريك شفاه أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلى فهم المعاني والأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها والانتفاع بها.

ويذكر دوفي (Dofy) إن تعريف القراءة يمكن أن يندرج تحت أربعة أنواع هي :

أ. **تُعرف القراءة على إنها اهتمام** : فذلك يجعل البرنامج القرائي هادفاً إلى تزويد المتعلمين بمادة مقروءة شيقة تتفق مع ميولهم .

ب. **يعرف القراءة باعتبارها عملية لغوية:** يجعل الخبرة اللغوية وتنميتها وزيادة المحصول اللغوي مناط الاهتمام في برنامج القراءة وهذا يتفق مع التفسير الذي يرى أن القراءة "عملية استخلاص المعنى من النص ،متضمنة العناصر المهمة للمعنى والفكرة".

ج. **يفسر القراءة من زاوية ثقافية:** يجعل الربط بين تعلم القراءة وخلفية المتعلم الثقافية بؤرة اهتمام برنامج القراءة ، فالرموز المطبوعة مثيرات تستدعي معاني تكونت خلال خبرات سابقة لبناء الأفكار والمعاني الجديدة من خلال دمج المفاهيم القيمة للقارئ مع ما يتضمنه النص المقروء من مفاهيم حية ، فالكاتب لا يقذف بالمعنى في ذهن القارئ وإنما يستثيره بهذه الرموز كي يستحضر المعنى في ضوء خبراته السابقة .

ح. **القراءة نظام متعلم:** يجعل التأكيد على تنظيم المهارات وتنميتها محور برنامج القراءة ووفقا لهذا التعريف سيتم التأكيد على التعرف والفهم باعتبار إن للقراءة بعدين: تعرف الرموز المكتوبة واشتقاق المعاني ولكل من التعرف والفهم مهاراته (عبد الوهاب وآخرين ،2004 ، ص49 – 50).

وتستنتج الباحثة من التعاريف السابقة إن هناك مجموعة من الدلالات والمعاني التي تميز مفهوم القراءة :

- القراءة عملية فك للرموز الخطية ، وربطها بقيمها الدلالية .
- للقراءة عمليتان منفصلتان : الشكل الميكانيكي ،العملية العقلية
- مفهوم القراءة لا يتوقف عند التعرف والفهم وينبغي أن يربط القارئ ما يقرأ بخبراته السابقة وأن يفسر المقروء ويقومه ، ويقارن الأفكار الجيدة بما تعلمه من قبل.
- القارئ يفهم في ضوء: خبرته الذاتية وثروته اللغوية ومعرفته بأساليب وتراكيب اللغة وثقافته
- العلاقة بين القارئ والكاتب علاقة دائرية تسفر –غالبا– عن توليد معنى جديد .

- القراءة ليست عملية بسيطة إنما عملية معقدة تشترك في أدائها حواس وقوى وعمليات ولخبرات الفرد ومعارفه وذكائه عمل لا يستهان به أثناء القراءة .

وذكر (جاب الله وآخرون،2011ص 25–26) **إن القراءة تتطلب عدة أمور منها :**

- **المعرفة:** معرفة برموز الحروف الهجائية ، وتبدأ هذه المرحلة قبل عملية القراءة الطبيعية.
- **العملية الفيسيولوجية:** وهي العملية الآلية التي يقوم بها القارئ في أثناء القراءة، حيث ينعكس الضوء على الكلمة وتستقبله العين، ثم يتحول عبر العصب البصري إلى المخ الذي يقوم بدوره في تعرف الكلمات كتابياً في حال القراءة الصامتة أو صوتياً في حال القراءة الجهرية.
- **التكامل الداخلي:** وهو مرادف الفهم الأساسي، وهو يشير إلى الربط بين المعلومات السابقة المختزنة في الذاكرة الإنسانية وبين المعلومات الجديدة المكتسبة، ثم إعادة تنظيم هذه المعلومات والمعارف في شكل جيد أو إعادة تصنيفها تصنيفات متعددة.
- **التخـزين:** وتتمثل في القدرة على تخزين المادة المقروءة والاحتفاظ بها، والقدرة على استدعائها وقت الحاجة.
- **الاتصال أو التفاعل:** القدرة على استخدام المادة المقروءة عند الاتصال بالآخرين سواء عند الحديث معهم أو عند الحاجة إلى استخدام ما تم قراءته.

2. أهداف القراءة:(Targets reading)

نظرا لأهمية القراءة في حياتنا اعتبرت من أهم مهارات اللغة التي ينبغي التركيز وتدريب الطلاب عليها وقد ذكر العديد من الباحثين إن للقراءة **مجموعة أهداف** أهمها :

أ. **أهداف ذاتية :** تتمثل في جودة النطق لدى الفرد ومعرفة الحروف و أصواتها وحسن أدائه واكتساب ثروة لغوية من المفردات والتراكيب وتنمية قدراته مثل السرعة في النظر والاستبصار في القراءتين الصامتة والجهرية وتزيد المرونة الذهنية لديه وتنمي قدرته على التخيل والتفكير وتكسبه أكبر قدر من المعلومات والخبرات سواء كان ذلك للاستفادة أو التسلية أو النقد والمحاكمة، أي أن القراءة تشبع حاجات الفرد للاستقلال والثقة بالنفس والاكتشاف والاتصال بالآخرين ومشاركتهم بالأفكار والمشاعر إضافة إلى تنمية ميول الفرد و اهتمامه والاستفادة من أوقاته الفراغ والاستمتاع بها وتنمي لديه العادات التي يتضمنها فهم معنى الكتاب وتفسيره والتعامل معه .

ب. **أهداف اجتماعية:** لاشك في أن الهدف العام للقراءة هو أن يصبح كل فرد قارئاً متمكن قادراً على توظيف مهارات القراءة المختلفة في حياته العملية بما يحقق له تكيفا اجتماعيا وقدرة على التعامل الإيجابي والمثمر .. فالقراءة تؤدي دوراً أساسياً في إعداد الفرد للحياة الاجتماعية حيث تساعده على تفهم سلوك الآخرين ومشاعرهم وتفهم النظام الاجتماعي من حوله كما تساعده في إعداد نفسه وتأهيله للقيام بسائر أدوار الاجتماعية .. يضاف إلى ذلك الدور الذي تلعبه القراءة في تقارب الفكر داخل الجماعة، ومن خلال انتشار الثقافة المشتركة التي تعمل على تحقيق وحدة الجماعة وتضامنها .

ج. **أهداف تحصيلية/معرفية:** تسهم القراءة في بناء شخصية الفرد وتثقيفه بوصفها أداة أو وسيلة للتعلم لأن المتعلم لا يستطيع أن يتقدم في تعلمه بشكل جيد مالم يتقن مهارات القراءة ويسيطر عليها ... فالقراءة تسهم في النمو العقلي للفرد من خلال ما تقدم له من ثقافة ومعرفة كما أنها تساعده على التقدم والتحصيل الدراسي ذلك لأن ثمة علاقة إيجابية بين التقدم في القراءة والتقدم في بقية المواد التعليمية ، وعن طريقها يحصل المتعلم على إجابات وافية عن التساؤلات التي يطرحها، أو تواجهه في أثناء التعلم و بذلك تكون أسلوباً من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات التي تواجهه علاوة على تنمية حصيلة المتعلم اللغوية وتدريبه على التعبير الصحيح وما ينجم عن ذلك من الميل للقراءة وتنمية عادات قرائية راقية (بكار ،2008،ص33–34)؛ (تيرلي،2010، ص15)؛(عبد الوهاب،2004،ص42)؛(جبايب، 2011،ص4) ؛(بدران،2007ص64) (مصطفى،2005،ص21–22) ؛ (البصيص ،2011،ص31)؛(جاب الله،1996،ص695) (عبداللاه،2008،ص57) ؛(عبدالمجيد،2005،ص83).

ويرى الباحثين إن من أجل تعليم القراءة للأطفال بالطريقة الصحيحة والتي تحقق الأهداف المرجوة من تعلمها والوصول إلى مستوى متميز فيها وتحقيق فهم واسع لكل ما يقرأه الطفل كان لابد من خطوات تمهيدية لتهيئته ومعرفة متى استعداده للقراءة. ومن أجل ذلك سنتعرف على أبرز العوامل التي تساعد الطفل على الاستعداد لتعلم القراءة.

3. عوامل الاستعداد للقراءة :

الاستعداد هو عملية تهيئة الطفل لإمكانية اكتساب مهارة في أحد الأعمال أو إمكانية تعلم شيء من الأشياء في سهولة ويسر في الظروف المناسبة وعدم إقحامه مباشرة على التعلم لأن ذلك يؤدي إلى إحباط الطفل و انصرافه عن عملية التعلم . ويكون التهيؤ من الناحية الجسدية والعقلية قبل البدء في تعلم المهارة وقد لا تعتمد القدرات المطلوبة على مجرد التعلم السابق فحسب وإنما ايضاً على درجة النضج الكامنة والتدريب المناسب، لذلك كان لابد من الاهتمام بالعوامل الأساسية التي تجعل الطفل مستعداً للقراءة و يصبح قادراً على المباشرة في تعلمها . ونعرض أهم العوامل الأساسية في تعلم القراءة هي:

أ. **عوامل مرتبطة بالنمو الجسمي Physical readiness :**

تعد سلامة صحة الطفل من العوامل التي تؤثر في استعداد الطفل للقراءة وقدرته على البدء بتعلم القراءة. فالقراءة تحتاج إلى قوة إبصار مناسبة ليتمكن التلميذ من رؤية الأشكال المرسومة والمفردات والجمل ويتعرف عليها و يقرؤها. وتحتاج القراءة أيضاً إلى قدرة السمع فقدرة الطفل على الاستماع الجيد عند قراءة المعلمة للكلمة أو جملة تسعفه في قراءة ما استمع إليه قراءة صحيحة خالية من الخطأ. إن القدرة على السمع تتيح للطفل التمييز بين الأصوات المتقاربة في أشكالها ومخارجها وهي شرط من شروط القراءة الجيدة. وتحتاج القراءة أيضا إلى نضج جهاز النطق لدى التلميذ يستطيع معه نطق الأصوات والمفردات نطقاً صحيحاً يشعره بالثقة ويجنبه المشكلات التي قد يسببها عدم النضج في جهاز النطق أو وجود خلل معين فيه (بطرس ،2014،ص285).

ب. **عوامل مرتبطة بالاستعداد العقلي Mental readiness :**

التلميذ الذكي يبلغ استعداده للقراءة قبل غيره من اقرانه الأقل ذكاء والقراءة بحد ذاتها تتطلب قدرا معيناً من النضج العقلي لكنه ليس العامل الوحيد الذي يؤثر في استعداد التلميذ للقراءة فجو غرفة الصف ومهارة المعلم والمادة المستخدمة في التدريس والطريقة التعليمية وعدد الطلاب في الصف الواحد تؤثر جميعها في استعداد التلميذ للقراءة (ملحم، 2002 ، ص 284) . فالقراءة نشاط عقلي ينطوي على استخراج المعنى من المادة المطبوعة وإجراء عملية تمثيل لهذا المعنى فيما يختزنه الفرد من معلومات وان التأخر القرائي اكثر انتشارا بين التلاميذ ذوي الذكاء

المنخفض منه بين التلاميذ ذوي الذكاء المرتفع، ويجب أن تقدم مادة متنوعة تناسب المستويات المختفة للمتعلمين (عبد الوهاب واخرون،2004، ص 100).

ج. **الاستعداد الانفعالي والشخصي والعاطفي Standby emotional or personal:**

من المعروف أن الاطفال يولدون مختلفين في قدراتهم واستعداداتهم ، فنجدهم ينشؤون في بيئات مختلفة ومقومات ثقافية مختلفة وهذا بدوره يؤدي إلى اختلاف في التنشئة الاجتماعية واختلاف في الحالة الاجتماعية لكل طفل مما يؤثر بشكل مباشر على عملية التعلم، فهناك أسر تهتم بالدراسة و أسر لا تهتم بها و قد يعاني الطفل نفسه من مشكلات نتيجة للأثار السلبية الاجتماعية التي تواجد فيها فنراه متأثر نفسياً مما قد يعرضه للفشل في عملية التعلم. والجدير بالذكر إن هناك العديد من الآراء والأبحاث التي تتفق على إن مشكلات الطفل العاطفية أو النفسية وكذلك الشخصية قد تكون سبباَ رئيساً في اغفال بعض الأطفال تعلم القراءة ، وكما أن فقدان الثقة بالنفس أو الشعور بالحزن أو الحياء المبالغ فيه أو التردد والشرود الذهني أو احلام اليقظة كل هذه المشكلات تؤثر سلبياً في عملية تعلم الطفل القراءة . وتتفق أيضاً الآراء والأبحاث التجريبية التي اجريت في ميدان الاستعداد الانفعالي والشخصي على أن المشكلات العاطفية والشخصية ، كعدم النضج العاطفي والشعور بالخوف وعدم الأمن وعدم القدرة على التكيف إلى غير ذلك قد تكون سبباً في اخفاق الطفل في تعلم القراءة (برغوث،2002، ص69).

ويضيف(عبد المجيد،2005) إن استعداد الطفل الانفعالي يعتبر من العوامل الهامة في نجاحه أو فشله في تعلم القراءة لأن هذا العامل يحمل في ثناياه الدافعية اللازمة لدفع الطفل للإقبال على التعلّم بوضع سليم ، كما إنه يساعد الطفل على الانتباه والتركيز، والقدرة على التذكر والحفظ (عبد المجيد ،2005،ص57).

د. **الاستعداد التربوي Prepare educational:**

يتضمن هذا الجانب جميع الخبرات والمعارف التي اكتسبها التلميذ منذ ولادته وأهمها :

- **الخبرات السابقة:** هي مجموع التفاعل بين الفرد والبيئة والتي يتم عن طريق مباشر وغير مباشر. ويظهر دور الأسرة واضحاً في إثراء خبرات الأطفال عن طريق ما يستمع إليه الطفل من جمل وقصص وآداب اجتماعية ، وكذلك مرافقة الأسرة في الرحلات أو الزيارات. وبسبب اختلاف الأسر في المستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية فإننا نجد

تفاوتاً واختلافاً في خبرات الأطفال ومعارفهم وأنماط سلوكهم مما يترتب عليه بالضرورة تمايز في درجات استعدادهم للقراءة .

- **المحصول اللغوي:** ويقصد بها مجموعة المفردات والتراكيب اللغوية التي اكتسبها الطفل من الأسرة والمجتمع ، وللأسرة دور كبير في تنمية المعجم اللغوي للطفل وفي تقويم لغته.
- **القدرة على التمييز البصري والنطقي بين أشكال الكلمات المتشابهة والمختلفة:**

تحتوي المفردات والجمل التي تعرض على الطفل في بداية تعلمه للقراءة حروفاً مختلفة ونظراً لأن الحرف العربي الواحد يرسم بأشكال مختلفة في بداية الكلمة أو وسطها ونهايتها فإن قدرة الطفل على معرفة الصور المختلفة للحرف الواحد والنطق به وتجريده هي من المؤشرات على قدرة المتعلم على البدء بالقراءة .

- **الرغبة في القراءة:** فهي تختلف من طفل لآخر وهذا يعود إلى البيئة التي يعيش فيها الطفل وثقافة والديه والخبرات التي مارسها قبل دخوله للمدرسة (بطرس،2014،ص286).

ومن خلال العرض السابق يمكن القول بأنه هناك عدة مؤشرات تدل على استعداد الطفل للقراءة وهي :

- القدرة على التمييز البصري والنطقي بين أشكال الكلمات المتشابهة والمختلفة .
- درجة الذكاء والمحصول اللغوي عند الطفل.
- المستوى الثقافي للأسرة التي ينتمي إليها الطفل.
- النمو العاطفي والاجتماعي للطفل .
- سلامة النطق والقدرة على ضبط مخارج الحروف.
- الانتباه والنمو الجسمي الجيد و التآزر الحركي .
- درجة الدافعية لدى التلميذ و التوافق مع المواد الدراسية والأنشطة المشجعة لهُ.

4. أنواع القراءة :

أ- من حيث الغرض من القراءة :

1- القراءة السريعة: يهدف هذا النوع من القراءة إلى معرفة شيء معين خلال فترة زمنية قصيرة وهي القراءة التي تمارس حين تكون المادة المقروءة لا تتطلب دقة وتركيز ويكون هدفها الفهم العام مثل قراءة صحف وفهرس كتاب، ويمكن للدارس استخدام هذا النوع من

القراءة أثناء عملية المراجعة بشرط أن لا تكون المادة صعبة وتحتاج لتركيز كبير وقراءة معتادة (مصطفى،2005،ص33).

2- **القراءة النقدية التحليلية:** هي أفضل أسلوب يمكن للمرء أن يتبعه في معرفة مضمون كتاب ما في وقت غير محدد. فهي لا تعني الاطلاع والاستفادة فحسب بقدر ماتعني نوعاً بالارتقاء بالقارئ إلى أفق الكاتب الذي يقرأ له ومحاولة النفاذ إلى معرفة شيء من مصادره وخلفيته الثقافية، بل وحواره ونقده والوقوف على جوانب القصور في الكتاب (بكار،2008،ص49). وتهدف إلى الفحص والنقد، لذلك فأن القارئ في هذه الحالة يحتاج إلى الكثير من التروي والمتابعة. ويتميز بها الأفراد الذين يمتلكون قدر كبير من الثقافة والموهبة والنضج والاطلاع والتحصيل والفهم .

3- **قراءة الترفيه والمتعة الأدبية:** وهي قراءة تخلو من التعمق والتفكير وكد الذهن ولهذا يراعي في اختيار مادتها الخفة ويزاولها الفرد عادة في أوقات فراغه وعلى فترات متقطعة (ملحم،2002،ص292).

4- **القراءة التصفحية العابرة:** يستخدم هذا النمط لتكوين فكرة عن المادة التي يدور حولها النص المقروء ،مثل قراءة كتاب جديد أو قراءة تقرير وتعتبر مدخلاً للقراءة الدقيقة وعامل مساعد للتخطيط للقراءة المركزة وتنظيمها(مصطفى،2005،ص3).

5- **القراءة الناقدة:** نوع خاص من القراءة المركزة والتي تحتاج إلى الفحص والنقد بحيث يهتم القارئ بتقويم ما يقرأ من حيث المحتوى أو السياق المنطقي أو مستوى النوعية ولتحديد نقاط الضعف والقوة في المادة القرائية وهي تحتاج إلى الكثير من التروي والمتابعة ويتميز الأفراد الذين يستخدمونها بقدر كبير من الثقافة والموهبة والنضج والاطلاع والتحصيل والفهم (مصطفى،2005،ص34).

6- **القراءة التحصيلية:** تشير إلى استظهار المعلومات وحفظها . وتتسم بالأناة والمقارنة بين المعلومات المتشابهة والمختلفة .

7- **قراءة التذوق والتفاعل مع المقروء:** تشبه قراءة الاستمتاع والتي يتأثر فيها القارئ بشخصية الكاتب ومحتوى ما يقرأ ويشاركه فيما يقرؤه له مشاركة وجدانية ..

8- **القراءة التصحيحية:** قراءة استدراك الأخطاء اللغوية والإملائية والأسلوبية والصيغ اللفظية وتهدف إلى تصحيح الخطأ مثل قراءة المعلم لكراسات تلاميذه والطبعات التجريبية مما يتطلب من القارئ جهداً كبيراً لكثرة التدقيق والإمعان في المادة المقروءة .

9- **القراءة الاجتماعية:** تعني التعرف إلى ما يحدث لفئات المجتمع من مناسبات سارة أو أحزان. مثل قراءة صفحات الوفيات والدعوات والهدف من هذه القراءة المشاركة وتقديم الواجب الاجتماعي.

10- **قراءة جمع المعلومات:** في هذا النوع من القراءة يقوم القارئ بالرجوع إلى مصادر متعددة من أجل جمع ما يحتاج إليه من معلومات . مما يتطلب منه مهارة السرعة في تصفح المراجع وكذلك مهارة التلخيص (ملحم،2002،ص292-293).

ب-**من حيث الشكل والاداء :**

1 – **القراءة الجهرية:** هي التقاط الرموز المطبوعة بالعين ، وترجمة المخ لها باستخدام أعضاء النطق استخداماً سليماً(فضل الله ،2003،ص67).

ويحدد (مصطفى،2005،ص30) أغراضها ومزاياها بالآتي :

- هي وسيلة لإجادة النطق والإلقاء وتمثيل المعنى .
- وسيلة للكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق ليتسنى علاجها .
- تعود التلاميذ الشجاعة وتزيل صفة الخجل وتبعث الثقة في نفوسهم .
- تُعِد التلاميذ للمواقف الخطابية ومواجهة الجماهير.

2ــ **القراءة الصامتة (الفهم القرائي):** يعتمد القارئ على رؤية الرموز وإدراك معانيها والانتقال منها إلى الفهم بكل أنواعه ومستوياته، وإلى سائر الأنشطة القرائية من تذوق وتحليل ونقد وتقويم، دون إشراك أعضاء النطق في هذه العملية. ويعد "الفهم " العنصر الأبرز في القراءة الصامتة (البصيص،2011،ص60).

مميزاتها :

- زيادة قدرة التلميذ على القراءة والفهم في دروس القراءة وغيرها من المواد الدراسية وتزود التلميذ بالحقائق والمعارف والخبرات الضرورية في حياته .
- تشغل جميع التلاميذ وتتيح لهم شدة الانتباه وحصر الذهن في المقروء وفهمه بدقة.

- مريحة لما يكتنفها من صمت وهدوء.
- تعود الطالب الاستقلال والاعتماد على النفس .
- أيسر من القراءة الجهرية لأنها محررة من أثقال النطق ومن مراعاة الشكل والإعراب وتمثيل المعنى .
- تستخدم في قراءة الصحف والمجلات والكتب الخارجية والكتب المنهجية التي تقتضي طبيعتها قراءة صامتة (مصطفى،2005،ص28).

يتضح من خلال مناقشة تعاريف القراءة أنه يوجد ***مكونان رئيسيان للقراءة*** يعملان كمهارتين متلازمتين وهما فك الشيفرة والفهم أو الاستيعاب ، حيث يعتبر فك الشيفرة هو الجانب الآلي في تحويل المادة المطبوعة إلى لغة منطوقة ، أما الفهم فيشير إلى الجوانب الأعلى ترتيباً في القراءة والتي يتمكن الفرد بموجبها من استخراج المعنى من اللغة (هالاهان وآخرون ،2007،ص519).

ويضيف سنو وآخرون (Snow et al,1998) أن عنصر فك الشيفرة في اللغة يتطلب أن يكون التلميذ على دراية بالحروف الهجائية ، واتجاه القراءة، وكيفية الجمع أو ضم الأصوات معاً، كما أن عنصر (الفهم) لنص القراءة يمكن الفرد من فك شيفرته ليتضمن عناصر فرعية أخرى كضرورة امتلاك حصيلة لغوية لمعنى الكلمة، وتصور معناها المادي أو المجرد، وتحديد الفكرة العامة للنص، ومهارات الانتباه، والاستراتيجيات المعرفية وذاكرة قوية(Snow et al,1998,pp24-25). ولعل هذا ما أكده (ليرنر) عندما أشار إلى أن تعلم القراءة عمل معرفي معقد يتطلب مستوى عال من القدرات والمهارات ، وأساس عملية القراءة التعرف على الكلمات غير أن عملية القراءة تتضمن أكثر من مجرد رؤية أشكال معقدة و التي تسمي الحروف والكلمات ولهذا نجد أن القراءة تتكون من مكونين رئيسين هما: تعرف الكلمات والفهم القرائي ولابد أن يقدر الطفل على تفسير المثيرات التي يتلقاها على شبكية العين وأن يربط بينها وبين المعنى المستمد من خبرته السابقة.

ويؤكد (إبراهيم ،2010) على أنه ينبغي على المعلم أن يعتني عناية كبيرة بأساليب الفهم وتفسير معاني الكلمات ، حيث ترتبط تلك الأساليب بمهارات القراءة لتلاميذ المدرسة في المراحل الأولى في التعليم ،كما يجب على المعلم ألا يسمح للتلاميذ بقراءة الكلمات أو الجمل أو

الفقرات دون فهم معناها ، ولاشك أن فهم ما يقرأ يتوقف على معرفة معاني الكلمات وتفسيرها (إبراهيم،2010،ص307).

وتستنتج الباحثة أن التدريس الجيد للقراءة إنما يقوم على فهم عميق لما تتضمنه هذه العملية لذا وجدت أنه لابد من التركيز على هذا النوع من القراءة والذي يقوم على فهم معاني الكلمات والجمل والعبارات وتحديد الفكرة العامة للنص المقروء والفكر الفرعية وتقويم المقروء والاستفادة منه وذلك من خلال توضيح معناه بشكل دقيق ومعرفة المستويات والمهارات التي يتكون منها والأسباب التي تؤدي إلى حدوث صعوبة في تعلمها لأن معرفة ذلك يساعد المعلمين على التعامل بشكل أفضل مع التلاميذ الذين لديهم صعوبة فيها. وبذلك سوف تتحدث عن ماهية الفهم القرائي وأهميته والعناصر التي يتكون منها ، والعمليات التي يتطلبها والصعوبات التي تؤثر عليها وأسبابها واهم الاستراتيجيات التي تؤدي إلى تنميتها.

ثانياً: الفهم القرائي (Reading Comprehension)

1. مفهوم الفهم القرائي وتعريفه:

وهو نتاج المعلومات من مصادر بصرية وسمعية ومعرفية ولغوية والتي تندمج معًا لتقدم على الفور أداء لكل جملة أو جزء من جملة . وهو الغاية من كل قراءة ولكل قارئ والهدف الذي يسعى كل معلم لتنميته بمستوياته المختلفة لدى تلاميذه في مختلف المراحل التعليمية ، وهو أكثر أشكال المعرفة تعقيداً والتي يندمج فيها الأفراد بشكل روتيني.

لاشك بأن الفهم أساس عمليات القراءة كلها، فالطالب يسرع في القراءة الجهرية أو الصامتة إذا كان يفهم معنى المقروء ويتعثر بل و يتوقف إذا جهل معنى ما يقرأ ، فالفهم يعتبر مطلب لغوي وتعليمي وتربوي ذلك لأنه يحقق هدفاً أسمى من أهداف القراءة ، موجهه كانت أم حرة ، فهو الغاية المنشودة من ورائها ، فالقراءة على وفق هذا الاتجاه تعد محاولة نشيطة يقوم بها القارئ لفهم رسالة المؤلف ، وقد اختلفت آراء العلماء في تعريف الفهم القرائي باختلاف خلفياتهم النظرية:

- فيُعرف الفهم القرائي Reading Comprehension بأنه القدرة على فهم ما يقرأه الفرد بصمت أو صوت عال (الصاوي،2009،ص56).
- ويعرفه (عبدالحافظ) بأنه إدراك العلاقات بين مدلولات الألفاظ والجمل والفقرات والأفكار والموضوعات والوصول إلى المعاني الخفية أو ما وراء السطور واستقراء النتائج وحسن التوقع و التنبؤ بما سيكون عليه الواقع وإصدار الاحكام (عبدالحافظ ،2007 ،ص116) .
- وعرفه (الحيلواني،2003،ص142) بأنها عملية عقلية غير قابلة للملاحظة أي أنها عملية تفكير ، فالقارئ يفهم النص من خلال البناء الداخلي للمعنى أي (ضمن نطاق الجهاز المعرفي للقارئ) عن طريق التفاعل مع النص الذي يقرؤه فهو عملية تتطلب من القارئ اكتشاف المعنى المطلوب لتحقيق هدف معين.
- ويعرف (العتوم) الفهم القرائي بأنه عمليات عقلية يسعى الفرد من خلالها إلى استيعاب النص من خلال ترميزه وتخزينه على اعتبار أن مستويات الفهم متباينة من فرد إلى أخر بفعل الفروق الفردية (العتوم ،2012، ص304).

- ويعرف (عبد الباري ،2010،ص30)الفهم القرائي هو عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم ويتم هذا من خلال الدرجة التي يحصل عليها القارئ في اختبارات الفهم القرائي المعدة لهذا الغرض.
- ويعرف الفهم القرائي: عملية معقدة تتطلب إدراك الكلمات وفهم معانيها، وتنشيط الخلفية المعرفية ذات الصلة، وتوليد الاستنتاجات كمعلومات كاملة خلال عملية القراءة. (Nation& Angell,2006,p77).
- ويمكن تعريف الفهم القرائي بأنه: قدرة الطالب على القراءة الواعية التي يستطيع من خلالها فهم المعاني وتفسيرها تفسيراً صحيحاً وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية الصريحة والضمنية وتنظيمها وتلخيصها وتقويمها وإصدار أحكام موضوعية تجاه المادة المقروءة ، وما يتبع ذلك من قدرة الفرد على حل المشكلات المعرفية التي تواجهه (عبدالله ،2007،ص116).
- ويعرف الفهم القرائي أيضا بأنه: عملية عقلية معرفية تعتمد على سلامة العمليات العقلية وتعاقبها(الانتباه، السرعة الإدراكية، الذاكرة العاملة التي يستخدمها القارئ ، أو المستمع أثناء المشاركة الفعالة مع النص)، وهذه العمليات تحدث متزامنة وتحتاج إلى ثراء في الخلايا العصبية ومن متطلبات الفهم تفاعل القارئ مع النص لاستنتاج المعاني الضمنية والاتفاق والاختلاف مع الكاتب وتكوين مفهوم خاص به (سالم، 2012، ص100).

وتستنتج الباحثة من خلال التعاريف السابقة ما يأتي:

1- الفهم القرائي عملية عقلية .
2- يعتمد الفهم القرائي على التفاعل الإيجابي بين القارئ والنص المكتوب.
3- يقاس الفهم القرائي بقدرة المتعلم على استخدام مهاراته لتكوين المعنى.
4- أن امتلاك مهارات الفهم القرائي تختلف من فرد لأخر نتيجة الفروق الفردية.
5- القارئ ذا الفهم الجيد هو من يتعرف على الكلمات والجمل والعبارات في النص القرائي و يقوم بإعادة بناء النص في ضوء ما لديه من معارف وخبرات سابقة ، مع تصنيفه للمعلومات والأفكار الواردة فيه في أطر معرفية .

2. أهمية الفهم القرائي (The importance of Reading Comprehension):

موضوع الفهم القرائي بصفة عامة له **أهمية كبيرة** ، فقد نال من عناية الباحثين و من التربويين والقائمين على التعليم العناية الكبيرة. وقد يعزى ذلك إلى الدور الهام الذي يلعبه الفهم القرائي في العملية التعليمية . فهو أداة لا يستهان بها في التعليم. فالفهم القرائي منشأ التطور العقلي المعرفي للفرد بما ينطوي عليه من مدخلات وعمليات ونواتج ، فهو يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنجاح الأكاديمي من الحضانة إلى الجامعة وحتى النجاح المهني والحياتي للفرد(الزيات ،2015،ص406).

ولا يقتصر الفهم في القراءة على مادة دراسية بعينها ، فالفهم يشمل كل المواد الدراسية من لغة عربية وعلوم ورياضيات وغيرها...(عبد الحميد،2000،ص203) . فهو يعد ضرورة حياتية لقراءة الصحف والمجلات والعناوين وتعليمات الطبيب أو الخطابات وفي عصر المعلومات عظم دورها لفهم المعلومات المنشورة كل يوم على صفحات شبكة المعلومات الدولية(سالم ،2012،ص97).

والفهم القرائي يعمل على توسيع خبرات الفرد التعليمية، والارتقاء بمستوياته، تحقيقاً للأهداف التّربوية المنشودة التي تسعى إلى تغيير دور الطّالب في العملية التعليمية من دور المتلقي السّلبي إلى دور النّاشط الفاعل الذي يحلل، ويفسر، وينقد، ويربط (أبو السرحان،2014،ص 180). فالفهم القرائي ضمان للارتقاء بلغة المتعلم ، وتزويده بأفكار ثرية وإلمامه بمعلومات مفيدة واكتسابه مهارات النقد في موضوعية ، وتعويده إبداء الرأي ، وإصدار الأحكام على المقروء بما يؤيدها ، ومساعدته على ملاحظة الجديد لمواجهة ما يصادفه من مشكلات وتزويده بما يعينه على الإبداع (فضل الله ،2001،ص82).

ويصف (حسن شحاتة،1999،ص123) الأهمية الكبيرة التي تحققها لنا بعض مهارات الفهم في القراءة فيوضح أن:

- مهارة معرفة وتحديد الأفكار الرئيسة في الفقرة تساعد القارئ على الإلمام بجوانب الموضوع ككل.
- القراءة لاختيار التفاصيل المهمة تُعين القارئ على التركيز منذ الوهلة الأولى كي يدرك هذه التفاصيل.

- وربط الأفكار المقروءة بالخبرة السابقة يزيد القارئ نضجاً ويجعله في نموٍ مستمرٍ.
- قراءة ما بين السطور تعمل على الدقةِ والبحثِ المتعمقِ عن المعنىِ.

ويرجع الاهتمام بالفهم القرائي من وجهة نظر راشد (2009، ص12-13) إلى مجموعة من الأسباب نذكر أهمها :

1. انتقال التقويم من التركيز على الحفظ والتسميع إلى قياس مستويات الفهم.
2. إن الفهم من أهم العوامل التي تساعد الطالب على تثبيت المعلومات ، والاحتفاظ بها لمدة طويلة أما التعلم الذي يتم دون فهم فإنه يكون تعلماً ألياً نتيجة الحفظ والتكرار والبحث الذي يكون عرضة للنسيان.

ويكتفي في تحديد أهمية الفهم القرائي أن كل قراءة تهدف إلى الفهم ، وإن تعذر الفهم على القارئ فلا فائدة من القراءة ، وإن كان الأمر كذلك بالنسبة للطلبة العاديين فمن الأولى الاهتمام بالفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم لأن افتقادهم لمهارات الفهم القرائي نتيجة صعوبات التعلم التي يعانون منها يعتبر مقدمة لفشل دراسي أكيد.

ويوضح (الوقفي،2003،ص419) بأن أطفال صعوبات التعلم يصرفون عند القراءة طاقة في التحليل أكثر مما ينبغي مما يضيع معها المعنى فهم لا يركزون على المهمة المطلوبة منهم إضافة إلى طول الوقت الذي تأخذه عملية التحليل يؤدي إلى إرهاق الذاكرة القصيرة وتدني مهارات التحليل يؤدي إلى تضاؤل نمو المفردات لديهم ويدفعهم اليأس المكتسب إلى الاعتماد على الآخرين في تفسير النص. والأهمية البالغة للفهم القرائي تعتبر أحد الأسباب للقيام بالبحث الحالي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الأساسي.

3. عناصر الفهم القرائي:

ويشتمل الموقف الذي يحدث فيه الفهم القرائي كما يراه العديد من الباحثين على عدة عناصر :

أ- **القارئ :** تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية على اختياره للمواد موضوع القراءة . وهذه الخصائص تقف خلف معدل فهمه القرائي وتؤثر على قدرته على القراءة من حيث الكم والكيف . حيث يختلف معدل إقباله على القراءة وفهمه لها ومثابرته عليها باختلاف العوامل العقلية المتمثلة في الذكاء والعمليات المعرفية والقدرات اللغوية والنفس لغوية

وغيرها من الأنشطة العقلية الأخرى. كما تؤثر ميول الفرد واهتماماته ودوافعه ونسقه القيمي واتجاهاته على اختياراته وتفضيلاته القرائية . وأن امتلاك القارئ لمعارف سابقة عن موضوع النص سيزيد من قدرته على الفهم ، إضافة إلى أن قدرة القارئ على استنتاج الأفكار الثانوية من كل فقرة واضافتها إلى بعضها سيمكنه من فهم النص بصورة عامة إضافة إلى معرفة القارئ باستراتيجيات الفهم القرائي التي تتيح له التفاعل الجيد مع موضوع القراءة وفهمه واستيعابه لما يتضمنه من أفكار.

ب- **النص:** يؤثر النص من الناحيتين الشكلية والموضوعية، من حيث الوضوح والتنظيم وطريقة طباعته وألوانه وتنسيقه وعناصر الجذب والتشويق فيه على مدى إقبال القارئ عليه والاهتمام بقراءته وفهمه والشعور بما يقرأ، ومدى صعوبة محتواه، فكلما كان محتوى المادة بسيطاً تمكن القارئ من فهم النص . وقد أشار (سميث وسينسبك) إلى أنَّ استخدام المؤشرات في النص وعلى وجه الخصوص العناوين ، وإعطاء قائمة بالأفكار الرئيسة في النص والملخصات قد زاد من قدرة التلاميذ على تكوين فكرة عن موضوع النص ، وزاد من قدرتهم على تذكر محتواه (Smith& sesnabaugh,1992,p168).

ت- **السياق** تؤثر خصائص سياق القراءة والظروف البيئية التي تحدث فيها على فهم القراءة لدى الأطفال ، فقد وجد أن المواقف الاختبارية والتوترات التي تصاحبها يمكن أن تؤثر عليهم ويعد الغرض من القراءة جزء من سياقها، إضافة إلى الإضاءة وترتيب المقاعد وملائمة المكان المحيط بالقارئ .

ث- **المعلم:** من حيث خبراته ومعارفه واتجاهاته وأساليبه التربوية ومهاراته في عرض المادة.

ج- **العوامل التربوية :** وتشمل التعليم الملائم والأعداد المناسب للمعلمين واستراتيجيات التدريس المتابعة ومدى التركيز على مهارات القراءة، والنشاط أو الأنشطة العقلية المعرفية المنتجة للفهم القرائي.

وترى الباحثة إن هذه المكونات تتفاعل فيما بينها مما يؤثر على كيفية بناء الفرد لمعنى المادة التي يقرأها ، فكلما كان هناك انسجام بين القارئ وبنائه المعرفي وبين المادة موضوع القراءة وكانت الأساليب المستخدمة والظروف البيئية المحيطة بالقارئ جيدة زادت دافعيته في استكمال قراءة النص وفهمه (الزيات،2015،ص401)؛(الحلاق،2010،ص207-208)؛(جاب الله

وأخـــــرون،2011،ص43) (الزيـــــات ،1998،ص456- 462)؛(عمـــــرو والناطور،2006،ص115- 11).

4. العمليات التي يتكون منها الفهم القرائي :

إن الفهم يتضمن عمليات إدراكية متعددة ، متكاملة ومتدرجة تبدأ بالعمليات البسيطة ثم تتدرج في التعقيد لتحيط بمستويات الفهم ومهاراته وفيما يلي توضيح هذه العمليات :

أ. **العمليات الصغرى الجزئية:** وتشتمل على ثلاث عمليات هي فهم الكلمة المفردة ، وتجميع الكلمات في التركيب الواحد وفقاً للعلاقات بينها ، في صورة أكبر إلى المعنى (النظم وقواه اللغة) وانتقاء الفكرة خلال الوحدات اللغوية المتضمنة إياها .

ب. **العمليات التكاملية:** وتتضمن عمليتان أساسيتان هما: فهم الروابط وفهم العلاقات بين كل تركيبين .

ج. **العمليات الكلية:** وتشير إلى التنظيم الكلي الشامل، وفق نمط محدد من أنماط التنظيم وهذه العملية الكلية تتضمن عمليتان هما " استخدام القارئ النمط العام للتنظيم الذي اتبعه الكاتب و"التلخيص" ويتضمن الاختيار وحذف المعلومات غير المهمة أو تجاوز التفاصيل ضعيفة الارتباط والتعرف على الفكرة العامة وتكوينها واشتقاقها .

د. **العمليات المتممة(الإسهاب):** وتشتمل على خمس عمليات هي" الاستجابات النشطة وتكوين الصور الذهنية ومكاملة المعارف السابقة والتنبؤات وعمليات التفكير العليا (التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم).

ه. **عمليات ما وراء المعرفة:** وتتضمن وعي القارئ بذاته وأهدافه والقدرة على ضبط العمليات المعرفية والتحكم فيها وتوجيهها وامتلاك مهارات الدراسة كالفهم و الاستدعاء التام (البصيص ،2011،ص67-68).

5. المسلمات (المبادئ) التي ترتكز عليها عملية الفهم القرائي :

تقوم عملية القراءة على محاولة فهم المادة موضوع القراءة من خلال ملء الفجوات بين المعلومات المقدمة في النص المقروء والمعرفة السابقة أو البناء المعرفي للفرد القائم بالقراءة ويقوم الفهم القرائي على أعمال عدد من المكونات المعرفية أهمها: التفكير ، الخلفية المعرفية الميول أو الاهتمامات ، طبيعة المادة موضوع القراءة وفي هذا الاطار هناك العديد من العوامل

التي يمكن من خلالها تنشيط واستثارة بواعث الفهم القرائي لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة وذلك من خلال عدد من المبادئ :

أ. **الفهم القرائي عملية معرفية** تعتمد على ما يستحضره القارئ معرفيًا خلال مواقف القراءة وهذا المبدأ يشير إلى إن الفهم القرائي يعتمد على خبرات القارئ وخلفيته المعرفية . ومن هنا فأنه عندما يكون لدى القارئ معرفة تعينه على فهم النص محدودة فإن إعادة القراءة لن تزيد من الفهم ولذا فإن ما يحتاجه ذوو صعوبات التعلم لتحسين الفهم القرائي لديهم هو خلفية معرفية أكبر عن النص قبل القراءة (عجاج، 1998،ص117)؛(راشد ، 2009،ص113).

ب. **الفهم القرائي عملية لغوية** حيث يتم الوصول إلى المعنى من خلال اللغة. وعلى القارئ أن يقرأ الموضوع ليعرف معنى المكتوب وعليه تجميع الأفكار والكلمات حتى يجد من خلال القراءة ما يكمل تلك الأفكار ويصل للفكرة الأساسية .

ج. **الفهم القرائي عملية تفكير:** يوجد علاقة وثيقة بين القراءة والتفكير ، حيث يرى البعض أن القراءة هي نوع من حل المشكلات، ففي حل المشكلات على القارئ أن يوظف المفاهيم ويختبر الفروض ويعدلها وبهذه الطريقة فإن فهم القراءة وسيلة استفسار، ولذلك فإن الطرائق التي تطبق أساليب الاكتشاف يجب استخدامها في تدريس القراءة . ومفتاح التدريس طبقاً لهذا المنظور هو توجيه الطلاب إلى وضع أسئلتهم وأهدافهم من القراءة وبهذا فإن الطلاب يقرأون من أجل حل المشكلات التي وضعوها بأنفسهم ويجب تشجيع الطلاب أولاً على تخمين ما سوف يحدث في القصة بعد ذلك ثم يواصلون القراءة ليعرفوا مدى دقة تخمينهم وهذه الطريقة تسمى بنشاط التفكير القرائي الموجه.

د. **الفهم القرائي يتطلب تفاعل نشط مع النص:** يجب على القرّاء أن يكونوا نشطاء مع المعلومات الجديدة، وأن يتفاعلوا مع مادة القراءة بحيث تتحد معلوماتهم الحالية مع المعلومات الجديدة الموجودة في النص الذي يقرأه .

هـ. **الفهم القرائي عملية ترتبط بالطلاقة في القراءة:** حيث أن الطلاقة في القراءة تشير إلى قدرة التعرف على الكلمات بسرعة وقراءة الجمل والفقرات الطويلة بطريقة موصولة . حيث يتم استكمال المعنى الكامن بالفقرات اعتماداً على الحضور الذهني للقارئ (ابراهيم،2010، ص308).

6. النماذج المفسرة للفهم القرائي :

قدم العلماء نماذج متنوعة حاولت إعطاء صورة متكاملة عن الخطوات والإجراءات المتسلسلة التي يتبعها القارئ عند تعامله مع المادة المقروءة وصولاً إلى استيعاب معناها في ذهنه . وتُصنف تلك النماذج على تنوعها إلى ثلاث فئات رئيسة وهي:

1) القراءة كعملية من أسفل (التركيبي)(Reading as a Bottom- Up Process):

إن عملية الفهم وفق هذا النموذج تبدأ بالحرف والتعرف إلى الكلمة ومن ثم الانتقال إلى العبارات والجمل وينتهي بالحصول على المعنى الاجمالي للنص . ووفق هذا النموذج فإنه ينظر إلى القارئ على أنه مستقبل سلبي للمعلومات من الناحية المعرفية فهو يستجيب للنص في أثناء قراءته و لا يضع فروضاً أو يقوم بعمل تنبؤات على نحو فعال ، ويفترض أن إدراك الحروف يضمن فهم الكلمة وأن فهم الكلمة يؤدي إلى فهم الجملة وفهم النص هو النتيجة الطبيعية لذلك والفهم وفق هذا النموذج يساير النظرة التقليدية للقراءة على أنها تقوم على بعض المهام ذات المستويات الدنيا مثل التعرف وفك الرموز (الحلاق،2010،ص204).

ويشير(ويلر) بأن هذا النموذج يفسر كيفية حدوث القراءة خلال تسلسل الحروف المفردة وضم أو تجميع الحروف ، وتحديد الكلمات ، وربما تحديد وحدات أكبر مثل الجمل البسيطة فهذه العناصر يتم تحويلها إلى أصوات أو تحويلها إلى لغة منطوقة ، فإذا أراد القارئ فهم اللغة المتحدثة أو المنطوقة فإن عليه تحويل الرموز المرسومة إلى دلالاتها(جاب الله وأخرون ،2011،ص32).

2) **القراءة كعملية من أعلى إلى أسفل(التحليلي):Reading as a Top – Down Process**

إن عملية الفهم وفق هذا النموذج تفترض أن القارئ يقوم بتفسير ما يقرأ أو يحلل وإعطائه أبعاداً ربما لا تكون موجودة في النص وربما لم يقصدها الكاتب . فالقارئ لا يكتفي بالتسليم بما هو موجود في النص كحقيقة نهائية بل يقوم بوضع الفروض التي تتعلق بمعنى المادة المطبوعة وهذه الفروض تقوم على أساس من المعرفة السابقة للقارئ عن الموضوع وعلى أساس قدرته اللغوية ومع استمرار القارئ في القراءة تتضح له صدق فروضة أو رفضها أو تعديلها . والفهم وفق هذا النموذج يساير النظرة الحديثة للقراءة على أنها تقوم على المهارات ذات المستويات العليا مثل الخلفية المعرفية والتنبؤ ووضع الفروض والتثبت والتصحيح. أي أن القارئ يبدأ في

هذا النموذج من معارفه السابقة ونشاطه ليقارن ما لديه من معلومات وخبرات وبين ما يوجد في النص القرائي وهذا النموذج يركز على المعنى الذي ينبثق أساساً من الخبرة المعرفية والمعرفة اللغوية للقارئ ، وهذه الخبرات تساعد القارئ في التنبؤ حول النص، بحيث يسعى القارئ جاهداً إلى التحقق من صحة فروضه أو خطئها (عبد الباري،2010،ص57).

3) القراءة كعملية تفاعلية :(Reading as interactive Process)

إن عملية الفهم وفق هذا النموذج تتفاعل فيها المعلومات في اتجاهين من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى ومن هنا أطلق عليه النموذج التفاعلي وهذا النموذج يلائم النظرة التفاعلية التي تعد القراءة تفاعلاً دائماً لتحديد المهارات حيث أن المهارات ذات المستويات الدنيا تسمح بالتعرف السريع على الأشكال اللغوية والنحوية المطلوبة لفك رموز النص وأن المهارات التفاعلية ذات المستويات العليا تسمح بإعادة صياغة النص كبناء موحد ومترابط للمعنى. والوصول إلى الفهم لابد أن يكون هناك تفاعل بين المعلومات في ذهن القارئ المتمثلة في خبراته السابقة وأغراضه واستراتيجياته وكفاءته اللغوية والمعلومات المتضمنة في النص والتي تمثلها الرموز اللغوية. ووفق هذا النموذج يعتقد أن عمليات مختلفة هي المسؤولة عن تقديم المعلومات التي تشترك فيها عمليات أخرى ، فالتنبؤ الذي هو وليد المعالجة من أعلى إلى أسفل يتأثر بنتائج المعالجة من أسفل إلى أعلى وأن المعالجة من أسفل إلى أعلى تتأثر بالمعالجة من أعلى إلى أسفل ومن خلال التفاعل النشط بين هذين النوعين من المعالجة يصل القارئ إلى فهم النص وهذا التفاعل يحدث دائماً في آن واحد (الحلاق،2010،ص204).

7. مستويات ومهارات الفهم القرائي:

يشتمل الفهم القرائي على عدد من المهارات التي تستدل بها عليه . وقد صنف الباحثون في مجال القراءة هذه المهارات إلى عدة مستويات تتدرج من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا في عملياتها المعرفية التي تنطوي عليها . وبما ان غرضهم من هذه التصنيفات تسهيل فهم هذه المهارات ومناقشتها ، ومساعدة المعلَم على تنظيم تدريسها، وصوغ الأهداف التي تناسبها وتقويمها ومن الملاحظ أن تصنيف مهارات الفهم القرائي اتخذت بُعدين أساسيين :

أ-حسب حجم المادة المقروءة .

ب- حسب التركيز أو القدرة العقلية للقارئ .

❖ **حسب حجم المادة المقروءة .**

1. **لقد صنف (جاب الله،1996) مستويات الفهم القرائي إلى ثلاث مستويات :**

- **مستوى الكلمة:** تحديد معنى الكلمة و تحديد مضاد الكلمة وإدراك العلاقة بين كلمتين ونوع هذه العلاقة . والقدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة المعنى .
- **مستوى الجملة:** تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها ونقد ما تتضمنه الجملة من معنى وربط الجملة بما يناسبها من معان ونصوص متشابهة و إدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة والقدرة على تصنيف الجمل وفق ما تنتمي إليه من آراء ومفاهيم.
- **مستوى الفقرة:** وضع عنوان مناسب للفقرة و إدراك ما تهدف إليه الفقرة و إدراك الأفكار الأساسية بالفقرة وتقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء وإدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية(غير معلنة) (جاب الله ،1996،ص728) .

2. **وقدم (عجاج ،1998،ص9) مستويات الفهم القرائي:**

- إدراك **معنى الكلمة** ويشمل: إدراك الكلمات المتشابهة والمتضادة والغريبة وتصنيف الكلمات.
- ادراك **معنى الجملة:** التوفيق بين الكلمات لتكوين جملة مفيدة ،استبدال الجملة بكلمة تؤدي معناها وتكملة الجمل بكلمات معطاة أو بدون اختيارات وترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة .
- إدراك **معنى الفقرة** : فهم معاني الفقرات ، ترتيب الجمل لتكوين فقرة .
- إدراك **العلاقات اللغوية** :علاقات التشابه والاختلاف.
- إدراك **المتعلقات اللغوية:** علاقة الجزء من الكل– نسبة الشيء إلى اصله.

3. **صنف (محمد عبيد) مهارات الفهم القرائي تحت مستويين رأسي وأفقي :**

- المستوى الافقي: (تقسيم حسب المادة المقروءة) ويشمل فهم الكلمة والجملة والموضوع والفقرة.
- والمستوى الرأسي:(تقسيم المستويات العقلية للتفكير) ويشمل الفهم المباشر والاستنتاجي والناقد و التذوقي والإبداعي (راشد ،2009 ص16).

4. **وفي ضوء مراجعته لأدوات قياس الفهم القرائي ومكوناته المعرفية، قدم "اسماعيل الصاوي تصنيفاً"** صاغه بشكل متدرج ، يبدأ من تمييز معاني الكلمات ، وينتهي بإدراك العلاقات

مروراً بإدراك معنى الجملة، ثم الفقرة ، ثم تنظيم المادة المقروءة ، وقام بإعداد أداة قياس تضمنت مجموعة من المكونات وتتمثل فيما يلي :

أ- **فهم معاني الكلمات:** وتشير إلى قدرة التلميذ على تمييز الكلمات المترادفة والمتضادة والغريبة والمعاني المتعددة للكلمة الواحدة .

ب-**فهم معنى الجملة:** ويشير إلى قدرة التلميذ على المزاوجة بين الكلمات لتكوين جملة وتكملة الجملة الناقصة بكلمات مناسبة (معطاة، وغير معطاة) والإجابة عن سؤال يقيس فهم التلميذ للجملة.

ت-**فهم معنى الفقرة:** ويشير إلى قدرة التلميذ على فهم الفقرة فهماً حرفياً واستدلالياً من خلال الإجابة عن ثلاثة أنماط من الأسئلة، الأول : إجابته موجودة بوضوح في النص. والثاني إجابته موجودة في النص أيضاً ولكن بشكل ضمني وتحتاج إلى الاستدلال . والثالث إجابته غير موجودة في النص سواء بشكل واضح أو ضمني، ولكنها تعتمد على المعلومات الموجودة في القاعدة المعرفية للتلميذ وتتطلب منه أن يفكر ويصدر الأحكام في تقديم الإجابة.

ث-**تنظيم المادة المقروءة:** ويشير إلى قدرة التلميذ على إعادة ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة وإعادة ترتيب الجمل لتكوين فقرة أو قصة لها معنى .

ج- **سرعة الفهم:** ويتحدد بقدرة التلميذ على الاستجابة على المكونات الخمسة السابقة خلال الزمن المعياري (التجريبي)المحدد للاختبار ككل.

ح- **مستوى الفهم القرائي المعرفي العام:** ويتحدد إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ من خلال أدائه على المكونات السابقة خلال الزمن التجريبي المحدد للاختبار ككل (الصاوي ،2003،ص 63-64).

❖ **حسب التركيز أو القدرة العقلية للقارئ.**

صنف الفهم القرائي(طعيمة والشعيبي،2006،ص92-93) لثلاث مستويات:

- **مستوى الفهم الحرفي:** وهوما يطلق عليه (قراءة السطور) ويتضمن: تطوير الثروة اللفظية وتحديد التفاصيل ، وتحديد الفكرة العامة المصرح بها ، وفهم بناء النص وتنفيذ التعليمات.

- **مستوى الفهم التفسيري:** ويطلق عليه (قراءة ما بين السطور) ويتضمن مهارات: تفسير المعنى المجازي للكلمات وتعرف فكرة الكاتب ورأيه، واستخلاص النتائج ، والتنبؤ بالأحداث تعرف الفكرة المحورية غير المصرَح بها، وتفسير المشاعر ، وتحليل الشخصيات.
- **مستوى الفهم التطبيقي:** ويطلق عليه قراءة (ما وراء السطور) ويتضمن مهارات "تقدير دقة الكاتب في التعبير عن الفكر ، وتمييز الحقائق و الآراء وحل المشكلات.

أما دوركن (Durkin) صنف الفهم القرائي إلى أربعة مستويات :

- **الفهم الحرفي:** ويتطلب من القارئ أن يعرف ما كتبه الكاتب .
- **الفهم التفسيري (الاستدلالي):** ويتطلب من القارئ أن يستنتج من بين السطور ما يعنيه الكاتب .
- **الفهم الناقد:** يتطلب من القارئ أن يحلل، يقارن، يميز ، يحكم، ويدرك العلاقات، يثير الاسئلة .
- **الفهم الإبداعي :** يتطلب من القارئ أن يدمج ما قرأه ويتوصل إلى استبصارات جديدة ويستفيد منها في عمل أشياء أخرى (الصاوي،2009،ص62).

أما (البصيص،2011،ص65-66) و(نهاية ،2013، ص113)؛(عبد الباري،2010، 81-83) ؛ (الناقة و حافظ،2002،ص215-218) فصنفوا الفهم القرائي إلى خمس مستويات:

- **الفهم المباشر** (الحرفي أو السطحي أوالظاهري) ومهاراته :

تحديد معنى الكلمة من السياق وذكر الحقائق الواردة في النص و تعرف المتشابهات في النص ، تحديد مرادف الكلمة ومعرفة ضد الكلمة، وذكر بعض الحقائق في النص وتوضيح العلاقة بين الجمل و ذكر مفرد الجموع وذكر بعض الأماكن الواردة في النص .

- **الفهم الاستنتاجي**(التفسيري) مهارته:

استنتاج الغرض الرئيس من النص، واستخلاص سمات الشخصيات واستنتاج الفكر الرئيسة والفرعية، واستنتاج العلاقات السببية ، واستنتاج أسلوب الكاتب .

- **الفهم النقدي** ومن مهاراته:

- التميز بين الحقيقة والخيال والرأي .
- الحكم على الفكر والعبارات والتراكيب الواردة في النص المقروء .
- تقويم النص من حيث دقته وجودته وقوة تأثيره على الكاتب.
- تكوين رأي حول القضايا المعروضة في النص.
- يميز ما له صلة بالموضوع وما ليس له صلة.

- **الفهم التذوقي** ومن مهارته :

تحديد حالة الكاتب النفسية وأنواع المشاعر والعواطف وتذوق مواطن الجمال في النص وكشف دلالة بعض الكلمات الرمزية في العمل الأدبي.

- **الفهم الإبداعي** من مهاراته :

اقتراح حلول جيدة للمشكلات المعروضة واقتراح نهايات مختلفة للأحداث وإعادة صياغة المقروء بأسلوب جديد، ويضع عنوان جديد للنص، والتنبؤ بالأحداث بناءٍ على مقدمات معينة، تصنيف المعلومات الواردة في النص تصنيفات متعددة. ذكر أكبر عدد ممكن من المرادفات لكلمة معينة. وإعادة ترتيب النص القرائي بطريقة جديدة.

وصنف بيرنجيلو وجيلاني (pierangelo& Giuliani,2008 ,p20) مهارات الفهم القرائي إلى ستة أنواع:

1. الفهم الحرفي: الطالب يقرأ النص ويتم بعدها طرح أسئلة عليه من النص.
2. الفهم الاستدلالي :الطالب يقرأ النص ويجب عليه تفسير ما قرأ.
3. الفهم الاستماعي: يقوّم القارئ فقرة أو قصة من قبل الفاحص ثم يتم طرح أسئلة حول ما تمت قراءته من قبل الفاحص.
4. الفهم الناقد: الطالب يقرأ فقرة أو قصة ثم يحلل ويقيم أو يكون الأحكام حول ما تم قراءته.
5. الفهم العاطفي: الطالب يقرأ فقرة أو قصة ويتم تقيم اجابات الطالب العاطفية حول الفقرة أو القصة.
6. الفهم المعجمي: الطالب يقرأ فقرة أو قصة والمعلم يقيم معرفة الطالب من المفردات .

وقد صنف(عبد الوهاب واخرون،2004، 93 -94) مهارات الفهم القرائي إلى :

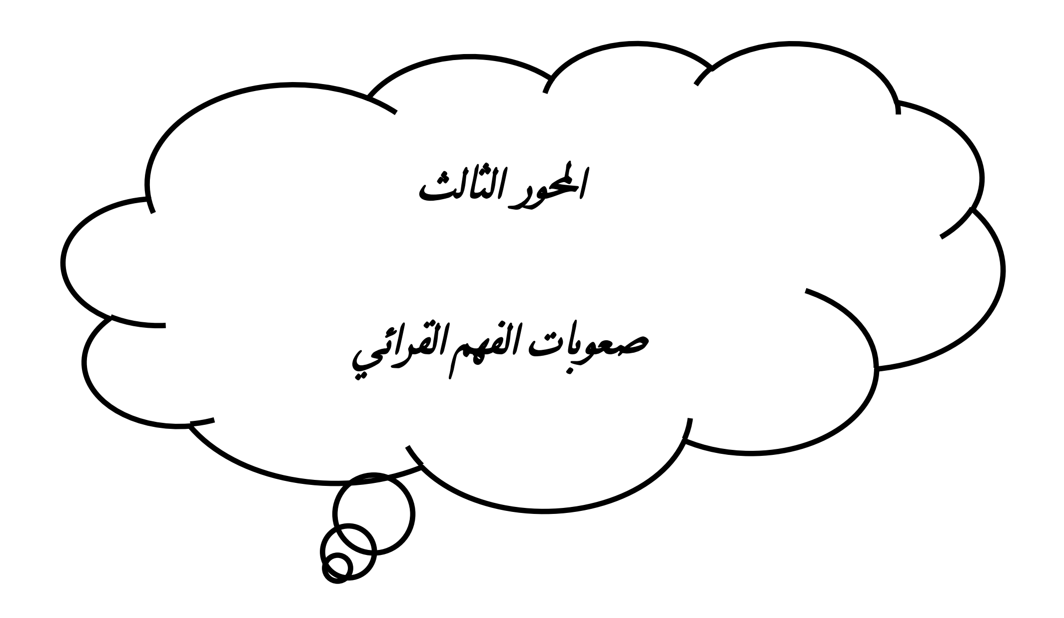
- الفهم طبقا لنوع العمليات العقلية التي تتطلبها القراءة : كفهم الأفكار الرئيسة والفرعية وإدراك العلاقات بين الأفكار .
- الفهم طبقا لمستوى العمليات العقلية المستدل عليها بنتائجها السلوكية وتشمل الفهم التفسيري وفهم ما وراء السطور والفهم الناقد .
- الفهم طبقا لحجم الوحدة المقروءة: بدءاً بالكلمة وانتهاء بالموضوع مروراً بالعبارة والجملة والفقرة.

وتتوصل الباحثة إلى أن المتأمل للمستويات في التصنيفات السابقة يجد أن معظمها يدور في فلك واحد على الرغم أن ظاهرها يبدو فيه الاختلاف إلا أن جوهرها يبين اتفاقاً كبيراً .

ويلاحظ أن المستويات تتقاطع في تحديد مهارات الفهم ، وقد تضيف مهارات تفصيلية جديدة ، ولكنها على العموم تشير إلى التدرج في اكتساب المهارات.

فالمتعلم يحتاج إلى فهم الكلمات ، والجمل والفقرة والموضوع، أي أن يتقن – الفهم الحرفي– ليصل إلى المستوى الأعلى (الابداعي). ويكون المتعلم نشطاً إيجابياً في تفاعله مع هذه المستويات من خلال توظيف خلفيته المعرفية ، في المعلومات الواردة في النص ، لينتقل من مستوى إلى الذي يليه بإقتدار ، ولا يحقق القارئ غايته إلى إذا أجاد المستوى السابق .

فالمتعلم يبدأ بعملية الفهم عندما يدرك المعلومات المذكورة في النص بشكل واضح ،ويزداد فهمه عندما يقوم باستنتاجات حول المعلومات التي لم تذكر صراحة في النص ، وعندما يقوم بإصدار أحكام تقويمية حول ما قرأ فإن فهمه يكون قد وصل إلى المستويات العليا، ليبدع في إيجاد أفكار جديدة و حلول لمشكلات مطروحة في النص المقروء. وهذا يعني إن اكتساب مهارات الفهم القرائي هي عملية تراكمية يتطلب تكامل عمليات القراءة الدنيا والعليا في معالجة المقروء.



١-تعريف صعوبات الفهم القرائي .
٢-مظاهر صعوبات الفهم القرائي .
٣- أسباب صعوبات الفهم القرائي.
٤- المعايير المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبات الفهم القرائي.
٥- استراتيجيات تنمية مهارات الفهم القرائي .

صعوبات الفهم القرائي (Reading Comprehension Disabilities)

1. ماهية صعوبات الفهم القرائي :

مصطلح يشير إلى قصور القارئ في مهارة أو أكثر من مهارات الفهم القرائي خلال مستوياته المختلفة وذلك للأسباب تتعلق بالقارئ نفسه أو أسباب تتعلق بالنص المقروء أو أسباب تتعلق بالظروف المحيطة بالقارئ .

وأشارت(سالم،2012،ص100-101) أن التلميذ ذو الصعوبة في الفهم القرائي هو التلميذ الذي يتباين أداءه الفعلي عن الأداء المتوقع له بمقدار مستوى دراسي أو أكثر ويتحقق شرط الصعوبة باستبعاد حالات صعوبات فك الشيفرة والإعاقات الذهنية والإعاقات الحسية والجسدية الواضحة وحالات الحرمان البيئي والاضطراب الانفعالي، باستخدام محكين من محكات صعوبات التعلم(الاستبعاد والتباعد).

ويذكر(القريطي،2005،ص403) أن صعوبات الفهم القرائي تتمثل في عجز الطفل عن استخلاص بعض المعاني والاستنتاجات من المادة المقروءة.

ويشير(الزيات،2015،ص412) إلى أن صعوبات الفهم القرائي تتمثل في قصور قدرات الطالب على الفهم واستخلاص المعاني من النص.

فالطالب الذي يعاني من صعوبات في الفهم القرائي قادر على القراءة بطلاقة حتى أنك تفترض إنه من القرّاء ذوو الكفاءة العالية وعندما تسأله حول ما قرأه فأنه يظهر القليل أو عدم الفهم للكلمات التي تم قراءتها (pierangelo& Giuliani, 2008 ,p20).

2. مظاهر صعوبات الفهم القرائي:

صنف أحمد و محمد (2000،ص92–93) : مظاهر صعوبات الفهم القرائي إلى محورين هما:

– **القصور في القدرة الأساسية على الفهم والاستيعاب:** ويستدل على هذا القصور من المؤشرات التالية :

- المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات .
- صعوبة القراءة في وحدات فكرية ذات معنى .
- صعوبة فهم معنى الجملة .
- القصور في إدراك وتنظيم الفقرة .
- صعوبة استخلاص الحقائق والاحتفاظ بها وتذكرها .

- **القصور في معدل الفهم والمؤشرات هي:**
  - صعوبة ضبط معدل السرعة المناسبة للوصول إلى الفهم .
  - نقص الكفاءة في تعرف الكلمة وصعوبة تقسيم ما يقرأ إلى عبارات ذات معنى .
  - ضياع المعنى عند القراءة الصامتة و الافراط في تحليل ما يقرا .

وقد أشار(سامي عبدالله) إلى أن صعوبات الفهم القرائي يمكن أن نشير لها من خلال السلوكات التالية :

- سرعة التلميذ في قراءة المفردات منفردة أو مجتمعة .
- صعوبة الربط بين رمز الحرف والصوت الذي يقابله.
- صعوبة الوقوف في القراءة عند نهاية العبارات التي تكمل المعنى .
- صعوبة مراعاة إشارات النص كالفاصلة وحروف العطف نقلاً عن(السيد،2012،ص50).

وأشار كامل(2005،ص190-192): إلى أن الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم يتسم في الصعوبة في مستواه الحرفي والتفسيري والنقدي ومن مظاهر هذه الصعوبات :

- ✓ صعوبة فهم معاني الكلمات بسبب الانصراف إلى التعرف إلى الكلمة نفسها .
- ✓ صعوبة التمييز بين الفكرة العامة والتفاصيل الجزئية في النص .
- ✓ صعوبة الاحتفاظ بالأفكار التي يتضمنها النص .
- ✓ صعوبة استنتاج المعلومات من النص وصعوبة الإجابة عن الأسئلة الاستنتاجية .
- ✓ صعوبة ربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة لدى القارئ .
- ✓ صعوبة تقييم رأي الكاتب .
- ✓ صعوبة التمييز بين المعاني المختلفة للكلمة الواحدة في النص المقروء عندما ترد في سياقات مختلفة .

أما الزيات (2015،ص412): فيشير إلى أبرز مظاهر صعوبات الفهم القرائي وأكثرها شيوعا من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة الجامعة هي :

- صعوبة معرفة معاني الكلمات الواردة في النص .
- صعوبة اختيار المعنى الملائم للكلمة /للجملة في ضوء السياق .
- صعوبة إدراك تنظيم النص وتحديد عناصر الاستدلال فيه .
- صعوبة استخلاص الأفكار الفرعية .
- صعوبة استخلاص الفكرة الرئيسة .
- صعوبة الإجابة على الأسئلة التي يمكن اجابتها من خلال النص .
- صعوبة الإجابة على أسئلة حول النص دون أن ترد صراحة فيه .
- صعوبة رسم أو بناء استدلالات منطقية من النص ومحتواه .
- صعوبة استخلاص حماس الكاتب وقناعته هو بكتابته .
- صعوبة استخلاص مراد الكاتب وهدفه ورؤيته وانطباعات فكرية عنه .

3. أسباب صعوبات الفهم القرائي:

هناك عدة أسباب تؤدي إلى صعوبات في الفهم القرائي منها:

- **أسباب ترجع للمتعلم نفسه وتتمثل فيما يلي :**

أ. عجز الطفل عند القراءة بصورة لا تمكنه من الفهم في يسر ووضوح . وضعف الاستعداد العقلي لفهم المعاني وعدم القدرة على التركيز وضعف الخلفية الثقافية عند المتعلم ونقص الاتزان الانفعالي والقلق والاضطراب النفسي . إضافة إلى ضعف الحصيلة اللغوية عند المتعلم (فتحي،2007،ص24).

ب. اختلال الوظائف العصبية للأعضاء المسؤولة عن التعلم بما إن القراءة مرتبطة بالوسائط السمعية والبصرية فأي اضطراب في هذه الوسائط يؤثر على مهارة القراءة من ناحية وعلى الفهم القرائي من ناحية أخرى الذي هو أحد أهداف القراءة (البطاينة، 2007،ص153).

ج. والحالة الاجتماعية والاقتصادية: من فقدان أحد الوالدين والسكن الغير ملائم والحالة المادية المتردية والأمية لدى الام أو الاب.

▪**أسباب ترجع إلى المادة المقروءة وتتمثل فيما يلي :**

عدم تناسب المادة المقروءة لمستوى المتعلم من حيث المعاني أو الأساليب والصور. وتقارب الأصوات بين بعض الكلمات مما يؤدي إلى اضطراب المعنى وفساده مثل كلمة (اضطلع) و(اطلع) إذا وضع كل منهم مكان الأخر. وضعف تنظيم النص: من خلال الطريقة التي كتبت بها المادة المقروءة فلابد من تنظيم مسبق عن طريق إيضاح الأفكار والعناصر التي سيتحدث عنها النص للتلاميذ قبل الشروع في القراءة للوصول إلى الفهم الصحيح (سالم ، 2012،ص111).

▪**أسباب ترجع إلى المعلم نفسه .**

ضعف المستوى العلمي والثقافي للمعلم ، وعدم اهتمامه بفهم ما تحمله الكلمات من معاني وعدم تذكر المعلم الخطوات التي مر بها والصعوبات التي واجهها عندما تعلم القراءة وهو طفل لأن القراءة بالنسبة له أصبحت ألية وسريعة. وإن فشل المعلم في إدراك الأسلوب الأفضل في التدريس أو تعديل الأسلوب يؤثر على فهم التلميذ إضافة إلى عدم اهتمام المعلم بتزويد طلابه بالمادة القرائية التي تزيد من حصيلة الطلبة اللغوية وتحببهم بالقراءة (فتحي ،2007،ص24-25).

▪**أسباب ترجع لطرائق التدريس:**

فإن عدم كفاءة طرائق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية وطرق التدريب والمتابعة والتقويم تؤدي إلى صعوبة القراءة لدى التلاميذ (حافظ ،2006،ص65).

وتحدثت(العشاوي، 2004،ص334-335) بأن من أسباب صعوبات الفهم القرائي:

- **عدم الاستفادة من الخلفية السابقة:** فهناك أطفال تكون خلفيته المعرفية عن الموضوع قليلة أو مفقودة، فهنا يكون غير قادر على الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب الربط والمقارنة لتكوين المفاهيم الجديدة .
- **تغطية الخلفية السابقة على التعلم الجديد:** قد يكون لدى الطفل خلفية سابقة عن الموضوع الحالي ولكن هذه الخلفية تسيطر على فهم الطفل للمعلومات الجديدة ولا يستطيع الربط بينها

حيث تسيطر على فكره المعلومات والمفاهيم التي عرفها مسبقاً مما يؤدي إلى ضعف فهم وإدراك الموضوع بالصورة المطلوبة ويبدو ذلك من عدم اهتمامه بالمعاني الجديدة التي تحملها الكلمات والعبارات والنص.

- **الصعوبة في تعرف معاني الكلمات:** بسبب تركيز الأطفال ذوي صعوبات القراءة على معرفة نطق الكلمات ومعرفتها بحد ذاتها فهذا يصرف انتباهه عن التركيز على معاني تلك الكلمات من السياق وربطها بالنص.

- **ضعف مفهوم القراءة لدى الطفل:** إن القراءة السريعة أو البطيئة بشكل غير ملائم قد يسبب أيضاً ضعفاً في الفهم وهذا ما يحدث في السنوات المبكرة من المرحلة الأولى من التعليم الأساسي حيث يكون التركيز على السرعة وصحة النطق ولا يعيرون انتباهاً للمعاني التي تحتوي عليها النصوص التي يقرؤونها .

- **ضعف المعاني والنحو :** الأطفال الذين لديهم صعوبات في إدراك المقروء يجدون صعوبة في فهم العلاقة بين المعاني وتركيب الجمل مما يؤثر سلبياً على قدرة التلميذ في الوصول إلى المعنى المقصود من النص المكتوب .

4. المعايير المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبات الفهم القرائي :

4-1- **معيار الاستبعاد(Exclusion Criterion):** ويعني استبعاد الحالات التي يرجع السبب فيها إلى التخلف العقلي أو الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الاضطرابات الانفعالية أو الحرمان الثقافي أو نقص فرص التعليم باعتبارها حالات إعاقة متعددة بالإضافة إلى استبعاد حالات صعوبات فك الشيفرة (الصاوي 2009،ص94).

4-2- **معيار العمليات النمائية:** وهذا المحك مرتبط بخلل وظيفي عصبي في الدماغ تؤدي لاضطراب واحدة أو أكثر من العمليات النفسية النمائية (إدراك، انتباه ،ذاكرة، تفكير ، اللغة)التي تنعكس على الأداء الأكاديمي للقراءة والكتابة (DSM-IV-TR2000.P50). ومن الجدير بالذكر إن الاضطرابات في وظائف المخ ينعكس سلبياً على العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقاتها والاستفادة منها بل يؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية العامة (القمش والمعايطة،2007،ص 189-190)؛(نبهان ،2008،ص19) .

4-3- **معيار التباعد (Discrepancy Criterion):** ويعتمد هذا المعيار على حساب التباين بين الأداء الفعلي للتلميذ والأداء المتوقع منه والذي غالباً ما يكون مقدار هذا التباين عام دراسي أو أكثر ،وغالباً ما يحسب بمعايير الفروق الدراسية (الصاوي،2009، ص95-94). وله مظهران:

الأول: التفاوت بين القدرات العقلية للتلميذ والمستوى التحصيلي:

أن الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي يتميزون بنسبة ذكاء تقع في المدى المتوسط أو فوق المتوسط (الصاوي،2009،ص38).

الثاني: تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للتلميذ في المقررات أو المواد الدراسية، فقد يكون متفوقاً في الرياضيات ، متوسطاً في اللغات ، ويعاني صعوبات في العلوم أو الاجتماعيات. وقد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرر دراسي واحد، ففي اللغة العربية مثلاً قد يكون طلق اللسان في القراءة ، جيداً في التعبير، ولكنه يعاني صعوبات في استيعاب دروس النحو أو حفظ النصوص الأدبية (العزيز ،2013،ص46).

4-4- **التربية الخاصة (Special Education Criterion) :** ويقصد به بأن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة بحاجة إلى طرائق خاصة في التعليم، تصمم خصيصاً لمعالجة مشكلاتهم ، ومساعدتهم على النمو والتطور وبدون هذه الخدمة لا يتمكنون من التعلم بالطريقة العادية المتبعة مع أقرانهم العاديين في الغرف الصفية . حيث يحتاجون إلى أنواع من التعليم تتصف بكونها أكثر صراحة ومباشرة وتكثيفاً ودعماً مما يوفره التعليم الصفي العادي (السبايلة ،2003،ص33). أي أن المشكلات التي يعاني منها الطالب كبيرة ومعقدة ولا يتوقع أن يتم علاجها بدون برامج تربوية خاصة (الخطيب والحديدي ،2005،ص99).

4-5- **محك المشكلات المرتبطة بالنضوج (Problems Related to Growth Criterion):**

يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الاشخاص ،حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم ،ومن المعروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق تعلمهم اللغة ومن ثم لابد من استخدام برامج تربوية أجري عليها تعديلات لتصحح النقص أو قصور النمو الذي

يعوق عملية التعلم سواء بسبب عوامل وراثية أو بيئية (القمش و المعايطة ،2007 ،ص189)؛ (الياسري، 2006،ص39).

5. استراتيجيات تنمية مهارات الفهم القرائي:

إن الطلاب ذوي صعوبات التعلم غالباً ما تكون قراءتهم منخفضة ولديهم مشاكل عديدة في فهم القراءة وهؤلاء التلاميذ يحملون هذه الخصائص بسبب عدم استخدام استراتيجيات فعالة لتدريسهم وليست هناك اهتمام من قبل المعلمين (Klinger, et al ,2007,p4).

وتوضح الباحثة إن المطلوب منا كمعلمين لطلاب ذوي صعوبات تعليمية أن نقدم استراتيجيات تعليمية توضح للطلاب كيفية التفاعل مع النص بطريقة تمكنهم من تكوين معانٍ. ومجرد طرح الأسئلة بعد الانتهاء من القراءة ليس هو الأسلوب التعليمي المنشود إذ يترتب علينا عند تعليم الفهم القرائي أن ندمج الكثير من الاستراتيجيات (كالنمذجة و والسرد القصصي والتلخيص والألعاب اللغوية .....الخ) وتنشيط الخبرة السابقة لهم وأن يراعى التدرج في طرح المهمات والمطاليب لتشجيع الطلاب على الاندماج بحيوية في عملية الفهم القرائي.

إن استراتيجيات التدريس وطرائقه لا تتوقف عند حدود المادة التعليمية فحسب ، وإنما هي ميدان لتفاعل عدد كبير من العناصر تبدأ بالمعلم مروراً بالمادة التعليمية ،وانتهاء بالمتعلّم ،ولضمان نجاح هذا التفاعل لابد من الإعداد الصحيح للمعلم وتمكينه من استخدام شريحة واسعة من استراتيجيات التدريس ، التي تناسب قدرات التلاميذ المختلفة ،كما يجب أن يراعى في تخطيط البرامج التعليمية وتصميمها كلاً من قدرات التلاميذ المعرفية والوجدانية وخصائصهم العمرية وصولاً إلى المتعلم الذي ينبغي أن يتوافر لديه قدر من الميل والدافعية التي تدفعه للعمل ذاتياً وإنجاز المهمات التعليمية المنوطة به، وبتضافر هذه العناصر يتحقق نجاح المعلم والمناهج التعليمية والمتعلم وتكوين فرد فاعل قادر على العطاء والإنتاج.

ويمكن للمعلمين مساعدة الطلاب ذوو صعوبات التعلم في استخدام استراتيجيات الفهم في القيام

- بتشجيع الطلاب على متابعة الفهم خلال القراءة وإعطاء ملاحظات حول الكلمات الصعبة أو المفاهيم أو الأفكار.
- سؤال التلاميذ أثناء القراءة لتوجيه تركيزهم نحو القراءة.
- الطلب من التلاميذ صياغة أسئلة والإجابة عنها(Klinger, et al ,2007,p108).

ومن الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتنمية الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم هي:

5-1- النمذجة: Modeling

هي الاستراتيجية الأولى التي يمكن للمدرس أن يبين لطلابه كيفية تفاعل القارئ مع النصّ وأول نوع من أنواع النمذجة هو قراءة المعلم النص وقراءة الأطفال من بعده (lapp,fisher 2009,p77,)

ويتطلب هذا الأسلوب أن يقوم المعلم بأداء المهمة مستخدماً الاستراتيجية المراد تدريسها على مرأى من التلميذ ويمكن أن يستخدم هذا الأسلوب مع أسلوب الإخبار أو أسلوب تنمية الاستراتيجية كخطوة ثانوية . وربما يكون هذا الأسلوب أكثر فاعلية لأن النمذجة تعتبر من أهم الطرائق الفاعلة للتعلم حتى يتم فيها تقليد الأنموذج . كما أنها تمد التلميذ مباشرة بمراقبة الذات (العشاوي ،2004،ص251).

وتعتبر النمذجة من أكثر الطرائق فعالية في إكساب الطفل سلوكاً معيناً حيث يوضح له كيف يقوم بعمل شيء ، ثم يطلب منه أن يكرر ما قمنا به أي يسلك عن طريق تقليد النموذج .

هذا وقد وجد (BANDUCA) بأن نتائج التعلم عن طريق النموذج مع ذوي صعوبات الفهم القرائي أفضل من التعلم الإجرائي خاصة إذا كانت الاستجابة المطلوبة جديدة أو السلوك المراد إداؤه جديداً (بطرس،2007،ص125).

5-2- التلخيص: Summarizing

تشير هذه الاستراتيجية إلى تحديد الأفكار الرئيسة في النص المقروء ومن ثم العمل على إعادة ترتيبها بلغة الطالب الخاصة الناقدة. وتعتبر هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات المفيدة والمساعدة لعملية الفهم البناء للنص المقروء .إذ يتم من خلال هذه الاستراتيجية تلخيص واكتشاف التركيب الأساسي للنص ومن ناحية أخرى فإن النقاط الرئيسة تكشف عن الجزء الرئيسي للنص أما الإيجاز فإنه يعمل على تلخيص النص المقروء .وإن المفتاح الرئيسي في عملية الإيجاز والتلخيص أن كليهما قادر على تمييز الأفكار الرئيسة والأفكار الداعمة أو المساعدة ،كما أن الأفكار الرئيسة تشكل العمود الفقري الذي يمسك الأجزاء والجزيئات المتنوعة في النص معاً وأخيراً تركز هذه الاستراتيجية على توظيف لغة الطالب والابتعاد عن لغة النص المقروء(الحلاق ،2010،ص196).

وتتضمن استراتيجيات التلخيص بالنسبة للتلاميذ تحديد الفكرة الأساسية في الموضوع وما يرتبط بها من تفاصيل وتقرير هذه المعلومات بكلمات من عندهم دون النظر إلى النص أو الرجوع إليه وهنا يجب أن يقوم التلاميذ بتحديد الجملة الأساسية في الموضوع أو يعطوا اسماً لقائمة من العناصر وذلك كأساليب يمكنهم اتباعها في سبيل تحديد الأفكار الرئيسة . وأخيراً يقوم التلاميذ بتحديد تلك المعلومات التي يرون أنها غير واضحة أو غير معروفة لهم وذلك أثناء قيامهم بتوضيح المفردات اللغوية الجديدة والتعبيرات غير الشائعة أو المعلومات الغامضة.(هالاهان واخرون ، 2008،ص352) .وتتجلى أهمية استراتيجية التلخيص للفهم القرائي كما يوضحاها (الباري، 2010،ص176) أنه مؤشر من المؤشرات الدالة على فهم الطلاب للموضوع فهماً جيداً، علاوة على تحديدهم لأهم الأفكار التي وردت في المقروء ولتفصيلات المدعمة لهذه الفكرة وهذاما اثبته دراسة محمود(2012) حيث كانت نتيجة الدراسة هي فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء

وللتلخيص الجيد يمكن إتباع مجموعة من الإرشادات مثل:

- أهم فكرة وردت في النص هي .....
- هذا الجزء يمثل .....
- حدث أولاً .....
- حدث ثانياً.....
- وبعد ذلك ......
- وأخيراً.....
- تدور أحداث القصة حول .....
- الشخصية الرئيسة في القصة هي ....
- عند حدوث مشكلة فإنني .....

5-3- المناقشة: Discussion

تقوم في جوهرها على الحوار وفيها يركز المعلم على معارف الطلبة ، وخبراتهم السابقة ويوجّه نشاطهم ، بغية فهم القضية الجديدة مستخدماً الأمثلة المتنوعة وإجابات الطلبة لتحقيق أهداف درسه ، ففيها إشارة إلى المعارف السابقة وتثبيت لمعارف جديدة وفيها استثارة للنشاط

العقلي الفعّال عند الطلبة وتنمية انتباههم وتأكيد تفكيرهم المستقل. ويمكن تحديد إجراءات هذه الطريقة على النحو الاتي:

- تجلس مجموعة من التلاميذ على شكل حلقة لمناقشة موضوع يهمهم جميعاً .
- يحدّد قائد الجماعة المدرس أو أحد التلاميذ أبعاد الموضوع وحدوده .
- يوجه القائد المناقشة ليتيح أكبر قدر من المناقشة الفاعلة والتعبير عن وجهات النظر المختلفة دون الخروج عن موضوع المناقشة .
- يحّدد القائد في النهاية الفكر المهمة التي توصلت إليها الجماعة .

وهذه الاستراتيجية ذات فاعلية في تنمية مهارات القراءة من خلال إثارتها للتفاعل بين التلاميذ عند مناقشة فكر النص القرائي وصولاً إلى الفهم (البصيص ،2011،ص181-182).ومن مميزات طريقة المناقشة :

1. تدفع المتعلّمين إلى المشاركة والاستمتاع بها وتشجيعهم على ذلك .
2. تنمّي القدرات الفكريّة والمعرفيّة للمتعلّمين وترّبهم على التحليل والاستنتاج.
3. يكون المتعلّم فيها مركز النشاط والفعاليّة.
4. تنمّي لدى المتعلّمين حبّ التعاون والعمل الجماعيّ.
5. تنمّي لدى المتعلّمين الأسلوب القياديّ وتحمّل المسؤوليّة.
6. تزرع الشجاعة في نفوس المتعلّمين وتخلّصهم من الخجل وتنمّي روح المشاركة.
7. تنمّي القدرة على الحوار والمناقشة والجرأة.
8. تنمّي فيهم عادة احترام آراء الآخرين وتقدير مشاعرهم ، حتى وإن اختلفت آراؤهم عن آراء زملائه
9. من خلال المناقشة يستطيع المتعلّم أن يجمع أكبر قدر من المعلومات عن الظاهرة الواحدة(مركز نون ، 2011، ص99).

وقد اثبتت صابر(2009) ذلك حيث توصلت دراستها إلى فاعلية الحوار التعليمي في تنمية الفهم القرائي لدى تلامذة الصف الرابع الابتدائي.

5-4- السرد القصصي:Narrative

تقوم هذه الاستراتيجية على تقديم المعلومات والحقائق والفكر بشكل قصصي ، وتعد من الأساليب القديمة في التدريس ، إذ إنها تعتمد على العرض ولكنها تستمد حداثتها من خلال ما أدخل عليها من تعديلات وتحسينات ، تتمثل في امتلاك القاص لمجموعة من المهارات السردية ليجذب انتباه التلاميذ ويضعهم في جو القصة الحقيقي ، الذي من شأنه أن يساعدهم على اكتساب المعلومات بطريقة شيقة وجذابة ،فهي " عملية يقوم بها الشخص (القاص)، ويستخدم فيها التمثيل العقلي (التخيل) والبناء السردي والتعبيرات أو الإيماءات ويتصل مع الاخرين (المستمعين)الذين يتمثلون القصة –بدورهم– عقلياً ، فالاتصال يبدأ براوي القصة عن طريق لغة الجسم وتعبيرات الوجه ،الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى خلق التواصل مع القصة ذاتها وتعزز هذه الاستراتيجية مهارات التفكير الناقد والإبداعي التي تشتمل على المشاركة في حل المشكلات وتنمية مهارات التواصل وبناء قاعدة معرفية وتنمية المهارات والاتجاهات المساعدة على نمو مهارات القراءة (البصيص،2011،ص166–167). وقد اثبتت بشير (2014) ذلك في دراستها حيث توصلت إلى أن استراتيجية السّرد القصصي ذات فاعلية في تحسين مهارات الفهم القرائي الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

5-5- التعلم التعاوني: Cooperative learning

هي طريقة تعليمية التي يتم فيها تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة في المهام الأكاديمية يتراوح عدد أفرادها بين (3–6) متعلمين مختلفي القدرات والاستعدادات يتفاعلون معاً لإنجاز أهداف مشتركة من آجل تعظيم فرص نجاح الفرد والجماعة وذلك يكون في علاقة قائمة على الاعتماد الإيجابي المتبادل والمسؤولية المشتركة وتحت إشراف وتوجيه المعلم مع مراعاة للديمقراطية واحترام آراء الأخرين في أثناء تفاعل المجموعات معاً مما يؤدي إلى نمو مهارات شخصية واجتماعية إيجابية لدى المتعلمين (يوسف ،2011،ص189).

واستراتيجية التعلم التعاوني استراتيجية تدريس ناجحة ،حيث إن كل عضو في الفريق ليس مسئولا عن تعلمه فقط ، بل يساعد زملاءه في المجموعة على التعلم مما يخلق جواً من الإنجاز والتحصيل المرتفع(عبد الاه ،2008، ص84).

5-6- استراتيجية أعرف – أريد أن أعرف – تعلمت :

وهي استراتيجية لتنمية الفهم القرائي تنطلق من منطلق النشاط الإبداعي الذي يراعي ميول ورغبات المتعلمين (عبد الاه ،2008،ص79)

وضعت هذه الاستراتيجية دونا أوجل (Donna Ogle) وهي استراتيجية أو طريقة مؤثرة تساعد التلاميذ على بناء المعنى وتكوينه وقبل أن يندمج التلميذ في محاكاة وقراءة فصل أو الإنصات لمحاضرة ، أو مشاهدة فيلم أو عرض تقترح (أوجل) أن يحدد التلميذ ما الذي يعتقد أن يعرفه عن الموضوع ، وماذا يريد أن يعرف عن الموضوع ، ويقول لنفسه وبعد القراءة أو الاستماع أو الملاحظة يحدد التلميذ ما الذي تعلمه .

ويشير (عاشور ومقدادي ،2005،ص96) بأن لهذه الاستراتيجية ثلاث خطوات هي:

أولاً : ما أعرفه (What I Know) : وتتضمن هذه المرحلة خطوتين : حيث يتعرف الطلبة على موضوع المادة المقروءة ، ويضعون في قائمة ما يعرفونه عن هذا الموضوع ومن ثم يقومون بتصنيف بنود القائمة .

ثانياً : ما أريد تعلمه (what I Want to Learn) : يحدد القارئ في هذه المرحلة المجالات التي يرغب في الحصول على مزيد من المعلومات ترتبط بهذا الموضوع أو ذاك .

ثالثاَ: ماذا تعلمت (What I did Learn) : وفي هذه المرحلة يسجل الطلاب ما تعلمونه من الموضوع ، تمهيداً للاستفادة منه في موضوعات لاحقة (عبد الباري ،2010 ،ص311)

5-7-الألعاب التعليمية :Educational Games

تقوم هذه الاستراتيجية على المحاكاة المنطقية لعقول التلاميذ ، وتمثل الألعاب اللغوية جزءاً من المنظومة الكلية للألعاب التعليمية ، ومن الألعاب اللغوية التي تناسب تدريس القراءة والكتابة الجمل المكتوبة والألغاز و الحوازير وإعادة بناء الجمل وتطبق صورة مع جملة ولعبة الأخطاء والأسهم والكلمات المتقاطعة وغيرها ، وهذه الألعاب فاعلة في إغناء حصيلة التلاميذ اللغوية وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم ، فالألغاز المنطقية مثلاً تتطلب مهارة عقلية فذة في سبيل حل لغز ما وتحتاج من التلميذ إلى إعمال فكره وإجراء محاكمات منطقية صحيحة كي يتوصّل إلى الحل . وترتبط الألعاب والألغاز المنطقية بدافعية التلاميذ وميولهم نحو القراءة والكتابة ارتباطاً مباشراً حيث أنها تساعد على إثارة الدافعية لدى الطلبة وتحفزهم على التعلّم ،فاستخدام

الألعاب يعمل على توفير أجواء مريحة وممتعة تستخدم فيها اللغة ، كما تفيد ممارسة هذه الأنشطة في تنمية قدرة التلاميذ على الفهم والاستيعاب وتنمية الحصيلة اللغوية لديهم والتمكن من مهارات اللغة ،ونمو الميول المعرفية وتغيير السلوك والاتجاهات(البصيص ،2011 ، ص170) .

8-5- لعب الأدوار: role play

يعرف فرج(2005،ص195) لعب الدور بأنه:" أحد أساليب التعلم والتدريب الذي يمثل سلوكاً حقيقياً في موقف مصطنع ، حيث يقوم المشتركون بتمثيل الأدوار التي تستند إليهم بصورة تلقائية ، وينعمون في أداء أدوارهم حتى يُظهروا المواقف كأنها حقيقي".

ويهدف لعب الدور إلى :

- تنمية روح التعاون والعمل مع الفريق .
- توظيف المهارات اللغوية والحركية والفكرية .
- مساعدة المشترك بلعب الدور على فهم ذاته والاخرين.
- مساعدة المعلم على اكتشاف ميول التلاميذ ورغباتهم ومن ثم تعديلها.
- الربط بين النظرية والتطبيق.
- إثراء الاستخدام اللغوي حول موضوع معين أو قضة معينة (الحيلة،2002،ص283).

ويرى دحلان (2010،ص92) إن لعب الدور له نمطان هما :

- لعب الدور التلقائي : وفيه يمارس الأفراد الأدوار في نشاطات حرة غير مخطط لها، حيث يقوم التلاميذ فيها بلعب الدور دون إعداد مسبق.
- لعب الدور المخطط له: وهنا يمكن أن يكون الحوار قد تم إعداده من مصادر أخرى ويقوم المعلم بتوجيه التلاميذ لأداء هذه الأدوار في الموقف التعليمي.

وترى الباحثة أنه لابد من استخدام العديد من الاستراتيجيات وطرائق التدريس لذوي صعوبات الفهم القرائي كي يستطيعوا تجاوز صعوباتهم التعليمية حيث إنه لا توجد طريقة واحدة تعتبر الأفضل في تعليم هؤلاء لكن هناك العديد من الطرائق التي تساعد التلاميذ على تجاوز صعوباتهم.

الفصل الثالث

(الدراسات السابقة)

أولاً: الدراسات العربية.
ثانياُ: الدراسات الأجنبية.
ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة.

تمهيد

يهدف الفصل الحالي إلى عرض مجموعة من الدّراسات السّابقة ذات الصّلة بموضوع الدّراسة الحالية وفق محورين هما الدّراسات العربية والدّراسات الأجنبية، مع مراعاة التّسلسل الزّمني للدراسات من الأقدم إلى الأحدث، مع عرض تعليق على هذه الدّراسات وإبراز نقاط التّشابه والاختلاف بينها وبين الدّراسة الحالية.

أولا: الدّراسات العربية:

1.دراسة عمرو والنّاطور(2006):الأردن.
عنوان الدّراسة: أثر تنشيط المعرفة السّابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في مدينة عمان.

هدف الدّراسة: إلى معرفة أثر تنشيط المعرفة السّابقة على الاستيعاب القرائي في مستواه الحرفي والاستنتاجي لدى عينة من الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم من مستوى الصّف الرّابع الأساسي ، وما إذا كانت هناك فروق في الاستيعاب القرائي تعزى إلى جنس الطّالب. **عينة الدّراسة:** تكونت العينة من 60 طالبًا (30 من الذكور و30 من الإناث) من الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم الذين يقرأون بمستوى الصّف الرّابع الأساسي والملتحقين بغرف المصادر وقد تم توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين: تجريبية مكونة من (30) طالبًا تم تدريسهم نصوصاً قرائية باستخدام استراتيجية تنشيط المعرفة السّابقة، وضابطة مكونة من (30) طالبًا تم تدريسهم باستخدام الطّريقة العادية. **أدوات الدّراسة:** اختبار من نوع الاختيار من متعدد يقيس الاستيعاب القرائي في مستوييه (الحرفي والاستنتاجي) وقد تمتع هذا الاختبار بدلالات الصّدق والثبات اللازمة. **نتائج الدّراسة:** أشار التّحليل الإحصائي إلى فاعلية استخدام أسلوب تنشيط المعرفة السّابقة في تحسين الاستيعاب القرائي في مستوييه (الحرفي والاستنتاجي) لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم وأشارت نتائج الدّراسة كذلك إلى عدم وجود أثر للجنس على الاستيعاب القرائي لدى الطّلبة.

2.دراسة عماد (2008): مصر.
عنوان الدّراسة: أثر استخدام برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات التّفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التّعلم بالحلقة الأولى من التّعليم الأساسي.

هدف الدّراسة: تعرف أثر برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التّفكير (التّصنيف– التّرتيب – الاستنتاج– علاقات وأنماط– صياغة الأفكار)، وتحسين مستوى فهم المادة المقروءة المتمثلة في إدراك (معنى الكلمة– معنى الجملة – معنى الفقرة– العلاقات اللغوية– المتعلقات اللغوية) لدى تلامذة صعوبات الفهم القرائي بالحلقة الأولى للتعليم الأساسي. **عينة الدّراسة:** طبقت الدّراسة على عينة قوامها (58) طفلاً من ذوي صعوبات الفهم القرائي (34 ذكور ،24أناث) من مستوى الصّف الرّابع من المرحلة الأولى للتعليم الأساسي بمحافظة الجيزة قسموا إلى مجموعتين (34 تجريبية ، 24 ضابطة) .**أدوات الدّراسة:** استخدمت الدّراسة اختبار القدرة العقلية العامة (أوتيس– لينون) تقنين وتعريب (إمام وكامل) واختبار الفهم القرائي إعداد (عجاج) وقائمة ملاحظة السّلوك إعداد (كامل) واستمارة المستوى الاجتماعي – الاقتصادي ومقياس تقدير السّلوك لفرز صعوبات التّعلم إعداد (كامل) واختبار مهارات التّفكير من (إعداد الباحث).

نتائج الدّراسة: بينت النّتائج تحسن مهارات التّفكير لدى أطفال المجموعة التّجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي لهم، وتحسن مهارات التّفكير لدى أطفال المجموعة التّجريبية في القياس البعدي لأطفال المجموعة الضابطة ، وتحسن مهارات فهم القراءة لدى أطفال المجموعة التّجريبية في القياس البعدي مقارنة بأدائهم في المقياس القبلي ، وتحسن مهارات فهم القراءة لدى أطفال المجموعة التّجريبية مقارنة بأداء المجموعة الضابطة في القياس البعدي.

3. دراسة عيسى (2008): مصر.

عنوان الدّراسة: أثر التّدريب على استراتيجية التّعاون القرائي في مفهوم الذات والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية لدى التّلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصّف الرّابع الابتدائي .

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على أثر التّدريب على استراتيجية التّعاون القرائي في مفهوم الذات القرائي والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية لدى التّلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصّف الرّابع الابتدائي . وتكونت **عينة الدّراسة** من (24) تلميذاً من الذكور ذوي صعوبات الفهم القرائي وجميعهم من تلاميذ الصّف الرّابع الابتدائي وتم تقسيم العينة عشوائياً إلى (12) تلميذ في المجموعة التّجريبية و (12) في المجموعة الضابطة . **أدوات الدّراسة:** اختبار الفهم القرائي (إعداد خيري المغازي) واختبار التّعرف القرائي واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن ومفهوم الذات

القرائي والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية الأساسي ، وإعداد اختبار مهارات التّفكير (التّصنيف ، التّرتيب، الاستنتاج، علاقات وأنماط، صياغة أفكار). **وتوصلت الدّراسة:** إلى تحسن في مستوى مفهوم الذات القرائي والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية والفهم القرائي لدى التّلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في المجموعة التّجريبية ولم يظهر هذا التّحسن بشكل دال لدى نظرائهم في المجموعة الضابطة .

4. دراسة علي (2009): مصر.

عنوان الدّراسة: أثر برنامج تدريبي لبعض مهارات ما وراء الذاكرة على الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التّعلم .

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على أثر البرنامج المقترح في تنمية بعض مهارات ما وراء الذاكرة ، وكذلك في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم .**عينة الدّراسة:** مكونة من (50) تلميذاً من تلاميذ الصّف الخامس ذوي صعوبات التّعلم تم تقسيمهم إلى25 تلميذاً مجموعة تجريبية و25 تلميذاً ومجموعة ضابطة. **أدوات الدّراسة:** اختبار القراءة الصّامتة و بطارية ما وراء الذاكرة ، وبطارية التّذكر الصّريح والضمني .

نتائج الدّراسة: تحسن مهارات القراءة الصّامتة لدى أطفال المجموعة التّجريبية في القياس البعدي في مقارنة بالقياس القبلي لهم ، وكذلك مقارنة بالقياس البعدي لأطفال المجموعة الضابطة ، كما قسمت مهارات ما وراء الذاكرة لدى أطفال المجموعة التّجريبية في القياس البعدي مقارنة بأدائهم في القياس القبلي وكذلك مقارنة بأداء المجموعة الضابطة في القياس البعدي .

5. دراسة صابر(2009):العراق.

عنوان الدّراسة: أثر الحوار التّعليمي في الفهم القرائي والميل نحو القراءة لدى تلامذة الصّف الرّابع الابتدائي.

هدفت الدّراسة: إلى معرفة أثر طريقة الحوار التّعليمي في الفهم القرائي والميل نحو القراءة لدى تلامذة الصّف الرّابع الابتدائي. **عينة الدّراسة:** فقد تم اختيار مجموعتين الأولى تجريبية : تدرس مادة القراءة باستعمال الحوار التّعليمي ، والأخرى ضابطة : تدرس مادة القراءة باستعمال

الطّريقة التّقليدية .**أدوات الدّراسة:** اختباراً لقياس الفهم القرائي مكوناً من (30) فِقرة اختبارية . ومقياس الميل نحو القراءة . **نتائج الدّراسة:** توصلت الدّراسة إلى: إن التّدريس بالحوار التّعليمي كان ذو فاعلية في زيادة الفهم القرائي وفي الميل نحو القراءة. تتفق إجراءات التّدريس بالحوار التّعليمي وما تركز عليه التّربية الحديثة من إثارة الدّافعية لدى المتعلمين وزيادة نشاطهم وفاعليتهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

6.دراسة القفاص (2010): مصر.

عنوان الدّراسة: فاعلية برنامج قائم على المدخل القصصي في علاج صعوبات فهم المقروء لدى تلاميذ ذوي صعوبات التّعلم في المرحلة الابتدائية .

هدفت الدّراسة: إلى التّعرف على فاعلية برنامج علاجي مبكر قائم على المدخل القصصي لعلاج صعوبات فهم المقروء لدى التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم بالمرحلة الابتدائية . وقد اقتصرت. **عينة الدّراسة:** على تلاميذ الصّف الثالث الأساسي وقد قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية تعالج من خلال البرنامج العلاجي القائم على المدخل القصصي ومجموعة ضابطة تعالج بالطّريقة التّقليدية. **أدوات الدّراسة:** اعتمدت الباحثة في تشخيص التّلاميذ من ذوي صعوبات التّعلم على المحكات التّالية (محك التّباعد – محك الاستبعاد – محك المؤشرات السّلوكية) وقد أعدت الباحثة قائمة بصعوبات فهم المقروء واختبارا تشخيصياً لتشخيص صعوبات فهم المقروء وبرنامجاً علاجياً يقوم على المدخل القصصي وكتاباً للتلميذ يحتوي على تدريبات علاجية ودليلاً لمعلمي اللغة العربية تشرح فيه الباحثة كيفية استخدام البرنامج العلاجي كما استخدمت الباحثة اختبارا للذكاء من إعداد أحمد صالح ومقياساً لفرز حالات صعوبات التّعلم من إعداد مصطفى كامل. **نتائج الدّراسة:** توصلت الدّراسة إلى فاعلية المدخل القصصي في علاج صعوبات فهم المقروء لدى التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم بالمرحلة الابتدائية .

7.دراسة الجوابرة (2011):السّعودية.

عنوان الدّراسة: فاعلية استراتيجية التّدريس التّعلم التّعاوني في تحسين الاستيعاب القرائي لدى عينة من التّلميذات ذوات صعوبات التّعلم .

هدفت الدّراسة: فاعلية استراتيجية التّدريس التّعلم التّعاوني في تحسين الاستيعاب القرائي لدى عينة من التّلميذات ذوات صعوبات التّعلم .**عينة الدّراسة:** تكونت من (30) تلميذة من ذوات صعوبات التّعلم من الإناث من الصّف الثالث الابتدائي وتوزيعهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية تكونت من (15) تلميذة درسن وفق استراتيجية التّعلم التّعاوني والثانية ضابطة تكونت من (15) طالبة درسن وفق الطّريقة الاعتيادية (التّنافسية) .

أدوات الدّراسة: اختبار مهارات الاستيعاب القرائي ، البرنامج التّدريبي القائم على استراتيجية التّعلم التّعاوني. **نتائج الدّراسة:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التّجريبية التّي استخدمت التّعلم التّعاوني والمجموعة الضابطة التّي استخدم فيها الطّريقة التّنافسية في تحسين الاستيعاب القرائي على القياس البعدي ولصالح المجموعة التّجريبية .

8. دراسة محمود(2012):الإمارات.

عنوان الدّراسة: فاعلية استراتيجيتي النّمذجة والتّلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصّديقة للفتيات.

هدف البحث: التّعرف على صعوبات فهم المقروء التّي تعاني منها دارسات الصّف السّادس الابتدائي بالمدارس الصّديقة للفتيات وكذلك الوقوف على فاعلية استراتيجيتي النّمذجة والتّلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء ، وخفض قلق القراءة لدى هؤلاء الدّارسات .

عينة البحث: تكونت من (21) دارسة من دارسات الصّف السّادس الابتدائي بالمدارس الصّديقة للفتيات. **أدوات البحث:** قائمة بمهارات الفهم القرائي ، واختبار تشخيصي للوقوف على صعوبات فهم المقروء لدى الدّارسات وكذلك دليل لاستخدام استراتيجيتي النّمذجة والتّلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء ومقياس القلق. **نتائج الدّراسة:** فاعلية استراتيجيتي النّمذجة والتّلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات الصّف السّادس الابتدائي بالمدارس الصّديقة للفتيات .

9. دراسة العبدلات (2012):الأردن.

عنوان الدّراسة: مقارنة فعالية استراتيجية التّدريس المباشر والتّدريس التّبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في القراءة .

<u>هدف الدّراسة</u>: هدفت إلى مقارنة فعالية استراتيجية التّدريس المباشر والتّدريس التّبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في القراءة من مستوى الصّف الخامس الأساسي.

<u>عينة الدّراسة</u>: تكونت من (30) طالباً وطالبة ممن تم تشخيصهم بشكل رسمي على اختبارات كلية الأميرة ثروت بأنهم يعانون من صعوبات التّعلم في القراءة وملتحقين بغرف المصادر، وتم توزيعهم بالتّساوي إلى ثلاث مجموعات: الأولى درست باستخدام استراتيجية التّدريس المباشر والثانية درست باستخدام استراتيجية التّدريس التّبادلي والمجموعة الثالثة (الضابطة) لم تدرس بأي من الاستراتيجيتين. **<u>أدوات الدّراسة</u>:** تم إعداد اختبارين الأول الاستيعاب القرائي أحدهما قبلي والأخر بعدي لقياس مستوى التّحسن في مهارات الاستيعاب القرائي ولقياس فاعلية استراتيجيتي التّدريس المباشر والتّدريس التّبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي .

<u>نتائج الدّراسة</u>: هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (0.05) بين متوسطات الأداء على الاختبار البعدي بين المجموعة التّجريبية الأولى التّي درست باستخدام استراتيجية التّدريس المباشر والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التّجريبية الأولى.

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (0.05) بين متوسطات الأداء على الاختبار البعدي بين المجموعة التّجريبية الثانية التّي درست باستخدام استراتيجية التّدريس التّبادلي والمجموعة الضابطة ، لصالح المجموعة التّجريبية الثانية .

وأشارت النّتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية (0.05) بين متوسطات الأداء على الاختبار البعدي بين المجموعة التّجريبية الأولى التّي درست باستخدام استراتيجية التّدريس المباشر والمجموعة التّجريبية الثانية التّي درست باستخدام استراتيجية التّدريس التّبادلي مما يشير إلى أن استراتيجية التّدريس التّبادلي كانت أكثر فاعلية في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي من استراتيجية التّدريس المباشر .

10. دراسة الخوالدّة (2012): الأردن.

عنوان الدّراسة: فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التّدريس التّبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التّعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن .

هدفت الدّراسة: معرفة فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التّدريس التّبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن .

عينة الدّراسة: تكونت العينة الكلية (40) تلميذة من التّلميذات ذوات صعوبات التّعلم في الصّفوف الثالث والرّابع والخامس ، حيث قسمت العينة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية **أدوات الدّراسة:** اختبار الفهم القرائي ، البرنامج التّعليمي لتنمية مهارات الفهم القرائي .

نتائج الدّراسة:

- وجود فروق ذات دلالات إحصائية بين متوسط علامات أفراد المجموعتين التّجريبية والضابطة في مهارات الفهم القرائي على الاختبار البعدي تعزى للبرنامج التّعليمي ولصالح المجموعة التّجريبية .
- وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات أفراد المجموعة التّجريبية في مهارات الفهم القرائي على الاختبار البعدي في الصّفوف الثالث والرّابع والخامس تُعزى للبرنامج التّعليمي .
- ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات تلميذات المجموعة التّجريبية في مهارات الفهم القرائي في الاختبار البعدي وعلاماتهم على اختبار المتابعة تعزى للبرنامج التّعليمي و ذلك يشير إلى استمرارية فعالية البرنامج التّعليمي وبقاء أثر التّعلم لدى تلميذات المجموعة التّجريبية بعد مضي شهر من التّطبيق البرنامج التّعليمي .
- وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات تلميذات المجموعة التّجريبية في مهارات الفهم القرائي بعد الاختبار البعدي وعلاماتهم على اختبار المتابعة في الصّفوف الثالث والرّابع والخامس تعزى للبرنامج التّعليمي وذلك يشير إلى الاحتفاظ بأثر التّعلم لدى تلميذات المجموعة التّجريبية في الفهم القرائي وعدم وجود فروق تعزى للمتغير الصّفي .

11.دراسة أحمد (2014): سوريا.

عنوان الدّراسة: أثر استخدام استراتيجيات "RAP-SQ3R-KWL " في تدريس القراءة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتّفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصّف الرّابع من مرحلة التّعليم الأساسي في محافظة دمشق.

هدفت الدّراسة: إلى قياس أثر استخدام استراتيجيات (kwl,SQ3R,RAP) في تدريس القراءة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتّفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصّف الرّابع من مرحلة التّعليم الأساسي في محافظة دمشق. **عينة الدّراسة:** عينة قصدية تألفت من (138) تلميذاً وتلميذة من الصّف الرّابع من مرحلة التّعليم الأساسي(الحلقة الأولى). **أدوات الدّراسة:** اختبار الاستيعاب القرائي موزع على أربعة مستويات ،اختبار التّفكير الاستدلالي. **نتائج الدّراسة:** تحسن مهارات الاستيعاب القرائي بعد تطبيق الاستراتيجيات الثلاث.

12. دراسة بشر (2014): الأردن.

عنوان الدّراسة: قياس فاعلية استراتيجية السّرد القصصي في تحسين مهارات القراءة والمهارات الاجتماعية ومفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التّعلم .

هدفت الدّراسة: إلى التّحقق من فاعلية استراتيجية السّرد القصصي على مهارات القراءة والمهارات الاجتماعية وتحسين مفهوم الذات لدى فئة صعوبات التّعلم .

عينة الدّراسة :، تكونت من مجموعتين : تجريبية وضابطة تتكون كل منها من (30) طالبة من فئة صعوبات التّعلم.

أدوات الدّراسة: وقد استخدمت المقاييس التّالية وهي مقياس الاستيعاب القرائي ، ومقياس المهارات الاجتماعية ومقياس مفهوم الذات . **نتائج الدّراسة:** أشارت إلى فاعلية استراتيجية السّرد القصصي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي والمهارات الاجتماعية والمهارات الخاصة ببناء مفهوم الذات ، بين أفراد المجموعتين التّجريبية والضابطة عند الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم لصالح المجموعة التّجريبية.

13. دراسة الغلبان (2014): فلسطين.

عنوان الدّراسة: أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النّشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصّف الرّابع الأساسي .

هدف الدّراسة: معرفة أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النّشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصّف الرّابع الأساسي. **عينة الدّراسة:** تكونت عينة الدّراسة من (103) تلميذة ، تم اختيار المجموعة التّجريبية الأولى(32) تلميذة درسنَ وفق استراتيجية التّعليم التّعاوني والمجموعة التّجريبية الثانية(36) تلميذة درسنَ وفق استراتيجية لعب الأدوار ، والمجموعة الضابطة (35) تلميذة تم تدريسهنَ باستخدام الطّريقة الاعتيادية .

أدوات الدّراسة: تمثلت أدوات الدّراسة في قائمة مهارات الفهم القرائي ، واختبار مهارات الفهم القرائي والذي تكون من (30) فقرة . **نتائج الدّراسة :** توصلت الدّراسة إلى :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التّجريبية الأولى التّي درست باستراتيجية التّعلم التّعاوني ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة التّي درست بالطّريقة الاعتيادية في مهارات الفهم القرائي ومستوياته : الفهم الحرفي ، الفهم الاستنتاجي الفهم النّقدي ، الفهم الإبداعي ولصالح أفراد المجموعة التّجريبية الثانية .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التّجريبية الثانية التّي درست باستراتيجية لعب الأدوار ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التّي درست بالطّريقة الاعتيادية في مهارات الفهم القرائي ومستوياته : الفهم الحرفي ، الفهم الاستنتاجي الفهم النّقدي ، الفهم الإبداعي ولصالح أفراد المجموعة التّجريبية الثانية .
- أظهرت النّتائج أن استراتيجيتي التّعلم النّشط لها تأثير كبير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصّف الرّابع الأساسي .

14.دراسة الصّيداوي (2015): فلسطين.

عنوان الدّراسة: أثر استخدام استراتيجية تنال القمر على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصّف الرّابع الأساسي .

هدف الدّراسة: معرفة أثر استخدام استراتيجية تنال القمر على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصّف الرّابع الأساسي. **عينة الدّراسة:** تكونت من (80) تلميذة قسمت إلى مجموعتين(40 تجريبية – 40ضابطة) وتمثلت **أدوات الدّراسة:** بقائمة مهارات الفهم القرائي ، واختبار مهارات الفهم القرائي ، وأظهرت **نتائج الدّراسة:** وجود فروق_جميعها دالة إحصائياً بين

متوسطي درجات التّلاميذ المجموعتين التّجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي وذلك لصالح المجموعة التّجريبية .

15.دراسة بشير(2015): نيجيريا .

عنوان الدّراسة: برنامج مقترح قائم على مدخلي التّعرف والفهم لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المدارس الابتدائية بمدينة زاريا.

هدفت الدّراسة إلى تحديد أهم العوامل المسببة للصعوبة في تعلم القراءة لدى تلاميذ مدارس الابتدائية بمدينة زاريا، مع إعداد برنامج مقترح لعلاج هذه الصّعوبات. وذلك عبر استخدام مدخلي التّعرف والفهم ، وقد تأكد للباحث من خلال استخدام هذين المدخلين العقبات أو المشكلات التّي تواجه التّلاميذ عند القراءة مع تحديد أسبابها وتوضيحها، ثم العمل على التّغلب عليها بوضع برنامج جديد مقترح.

عينة الدّراسة: اقتصرت الدّراسة على مجموعة من طلبة الصّف الخامس والسّادس الابتدائي في مدينة زاريا. **أدوات الدّراسة:** استبانة لتحديد مهارات القراءة المناسبة لتلاميذ المدارس الابتدائية الصّفين الخامس والسّادس بمدينة زاريا بنيجيريا، بناء قائمة بمهارات القراءة المناسبة لتلاميذ مدارس الابتدائية، اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ مدارس الابتدائية. **نتائج الدّراسة:** أظهرت نتائج الدّراسة تمكن التّلاميذ المجموعة التّجريبية من التّغلب على الصّعوبات القرائية الخاصة بمهارات التّعرف ، والتّغلب على الصّعوبات القرائية الخاصة بمهارات الفهم من خلال تطبيق البرنامج عليهم. وإن تلاميذ المجموعة الضابطة اللذين لم يتعرضوا للبرنامج ، لم يحدث لديهم أي تقدم في علاج الصّعوبات القرائية .

16.دراسة (عباينة،2015):الأردن.

عنوان الدّراسة: أثر استراتيجية قبعات التّفكير السّت في تنمية الاستيعاب القرائي بالمستوى الاستنتاجي لدى طلبة الصّف الرّابع الأساسي في لواء بني كنانة.

هدف الدّراسة: استقصاء أثر استراتيجية قبعات التّفكير السّت في تنمية الاستيعاب القرائي بالمستوى الاستنتاجي لدى طلبة الصّف الرّابع الأساسي في لواء بني كنانة.

عينة الدّراسة: تكونت من (80) طالباً وطالبة موزعة على مجموعتين أحداهما تجريبية تضم (40) طالباً وطالبة وأخرى ضابطة وتضم (40) طالباً وطالبة .

أدوات الدّراسة : اختبار لقياس الاستيعاب القرائي بالمستوى الاستنتاجي .

نتائج الدّراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (0.05) يعزى لأثر استراتيجية التّدريس لصالح استراتيجية قبعات التّفكير السّت. وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (0.05) يعزى لأثر متغيري الجنس والتّفاعل بين استراتيجية التّدريس والجنس.

17. دراسة (أبو عمار 2015): سوريا.

عنوان الدّراسة: فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ماوراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصّف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة.

هدف الدّراسة: تعرف فاعلية البرنامج التّدريبي بعد تطبيقه في تحسين مهارات الفهم القرائي (مهارات فهم الكلمة ومهارات فهم الجملة ومهارات فهم الفقرة ومهارات تنظيم المادة المقروءة ومهارة العلاقات اللغوية) لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة. **عينة الدّراسة:** تكونت من34 تلميذ وتلميذة (17 تجريبي و17 ضابطة) **أدوات الدّراسة:** مقياس تقدير سلوك التّلميذ لفرز حالات صعوبات التّعلم من إعداد مايكل بست ، ومقياس المصفوفات المتتابعة لرافن و مقياس صعوبات تعلم القراءة إعداد الزّيات وقائمة مهارات الفهم القرائي للصف الخامس الأساسي (إعداد الباحثة) و مقياس الفهم القرائي لتلاميذ الصّف الخامس الأساسي وبرنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصّف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة . إعداد الباحثة. **نتائج دراسة:** توصلت الدّراسة إلى وجود فروق جميعها دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التّلاميذ المجموعتين التّجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي وذلك لصالح المجموعة التّجريبية.

18. دراسة العازمي (2015): الكويت.

عنوان الدّراسة: فعالية برنامج لاستراتيجيات التّنظيم الذاتي للتعلم على مهارات الفهم القرائي الفوري والمؤجل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

هدفت الدّراسة: إلى استكشاف العلاقة بين الفهم واستراتيجيات التّنظيم الذاتي للتعلم القراءة بين تلاميذ المدارس الابتدائية الصّف الخامس في الكويت والتّعرف على فاعلية البرنامج التّدريبي في تطوير القراءة والفهم. **عينة الدّراسة:** تتكون العينة من (80) طالباً وطالبة .

أدوات الدّراسة: تم بناء اختبار التّعرف في القراءة والفهم القرائي ومقياس استراتيجيات التّنظيم الذاتي للتعلم .

نتائج الدّراسة: تشير النّتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات التّلميذ في اختبار الفهم القرائي وبين درجاتهم في الاستراتيجيات المعرفية وتنظيم الذات والدّرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التّنظيم الذاتي للتعلم ، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التّجريبية قبل المعالجة ومتوسط أدائها بعد المعالجة في كل من اختباري استراتيجيات التّنظيم الذاتي للتعلم والفهم القرائي لصالح متوسط أداء التّطبيق بعد المعالجة ، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أداء المجموعة التّجريبية والمجموعة الضابطة بعد المعالجة في كل من اختباري استراتيجيات التّنظيم الذاتي للتعلم والفهم القرائي لصالح المجموعة التّجريبية ، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أداء المجموعة التّجريبية بعد المعالجة ومتوسطات أدائها تتبعياً.

19.دراسة(جابر،2015): غزة.

عنوان الدّراسة: أثر توظيف استراتيجية(K.W.L.H) على تنمية مهارات السّرعة والفهم القرائي لدى طالبات الصّف الرّابع الأساسي بغزة.

هدف الدّراسة: معرفة **أثر** توظيف استراتيجية(K.W.L.H) على تنمية مهارات السّرعة والفهم القرائي لدى طالبات الصّف الرّابع الأساسي بغزة. **عينة الدّراسة:** تكونت من (58) تلميذة من تلميذات الصّف الرّابع الأساسي مقسمين إلى مجموعتين تجريبية (29) وضابطة(29) .

أدوات الدّراسة: قائمة بمهارات السّرعة القرائية وقائمة بمهارات الفهم القرائي واختبار للفهم القرائي .**نتائج الدّراسة:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السّرعة القرائية وفي الفهم القرائي لصالح المجموعة التّجريبية.

20.دراسة التّتري (2016):غزة

عنوان الدّراسة: أثر توظيف القصص الرّقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصّف الثالث الأساسي.

هدف الدّراسة: التّعرف على أثر توظيف القصص الرّقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصّف الثالث الأساسي. **عينة الدّراسة:** تكونت عينة الدّراسة من (74) طالباً مقسمين إلى مجموعتين إحداهما تجريبية مكونة من (37) والأخرى ضابطة من (37) طالباً. **أدوات**

الدّراسة: اختبار مهارات الفهم القرائي ، برنامج القصص الرّقمية. **نتائج الدّراسة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التّجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في التّطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي بجميع مستوياته (الحرفي ، والاستنتاجي ، والنّقدي) لصالح طلاب المجموعة التّجريبية . و أن توظيف القصص الرّقمية له تأثير كبير في تنمية مهارات الفهم القرائي.

21. دراسة الجهماني (2016): سوريا.
عنوان الدّراسة: فاعلية برنامج تدريسي قائم على التّعلم عن طريق لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصّف الثالث الأساسي وتنمية اتجاهاتهم نحو القراءة.

هدف الدّراسة: التّعرف على فاعلية برنامج تدريسي قائم على التّعلم عن طريق لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصّف الثالث الأساسي وتنمية اتجاهاتهم نحو القراءة. **عينة الدّراسة:** تكونت من (83) تلميذ ، (33) مجموعة ضابطة والمجموعة التّجريبية (50) تلميذ. **أدوات الدّراسة:** قائمة بمستويات الاستيعاب القرائي، اختبار الاستيعاب القرائي، استبانة لقياس اتجاهات التّلاميذ نحو القراءة. **نتائج الدّراسة:** أظهرت النّتائج فاعلية طريقة لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي بمستوياته كافة ومهاراته الفرعية وفي تنمية اتجاهات التّلاميذ نحو القراءة ، وأظهرت تفوق تلاميذ المجموعة التّجريبية في التّطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي واستبانة الاتجاهات نحو القراءة ، وتفوقها وفق متغير مستوى التّحصيل، ولم تظهر فروق في كلا المجموعتين في التّطبيق البعدي المؤجل لاختبار الاستيعاب القرائي، وظهر تغير واضح في اتجاهات التّلاميذ نحو القراءة تجلى في حبهم لدروس القراءة، ومشاركتهم الفعالة في مجريات الدّروس، وفي المناقشة وطرح الأسئلة، وهذا ساعد التّلاميذ الخجولين والمترددين في التّعبير عن آرائهم وأفكارهم بحرية وطلاقة.

22.الحوامدة و البليهد (2016): المملكة العربية السّعودية.
عنوان الدّراسة: فاعلية استراتيجية القراءة الموجهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصّف السّادس الابتدائيّ.

هدفت الدّراسة: الكشف عن فاعلية استراتيجية القراءة الموجهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصّف السّادس الابتدائيّ.

عينة الدّراسة: تكونت العينة من (41) طالباً المجموعة التّجريبية ، والمجموعة الضابطة تكونت من (43) طالباً. **أدوات الدّراسة:** اختبار فهم المقروء الذي يشمل ست مهارات .

نتـائج الدّراسـة: وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء عينة الدّراسة على اختبار فهم المقروء ككل ، وعلى كل مهارة من مهارات اختبار فهم المقروء (تفسير المفردات والتّراكيب ، وتعرف الأحداث الرّئيسة من النّص المقروء، وتعرف الأهداف من النّص المقروء، وتعرف الأفكار الجزئية من النّص المقروء، واختيار عنوان مناسب للنص المقروء ، وإصدار الأحكام) يعزى إلى متغير المجموعة ولصالح المجموعة التّجريبية التّي خضع أفرادها للتدريس باستخدام استراتيجية القراءة الموجهة .

ثانياً: الدّراسات الأجنبية:

1- دراسة بارنز (1994, Burns): فيلادلفيا

The effect of the k-w-L reading strategy of fifths- graders reading comprehension and reading attitude

عنوان الدّراسة: أثر استراتيجية (kwl) القرائية في الفهم القرائي لتلاميذ الصّف الخامس الابتدائي واتجاههم نحو القراءة .

هدفت الدّراسة : إلى استقصاء أثر استعمال استراتيجية (KWL) القرائية في الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصّف الخامس الابتدائي .

عينة الدّراسة: تألفت العينة من (52) تلميذاً اختيروا عشوائياً من مدرستين ابتدائيتين في شمال ولاية بنسلفانيا الأمريكية ؛ وقسمت إلى مجموعتين متساويتين ، مجموعة تجريبية درست نصوصاً مختارة باعتماد استراتيجية (KWL) ، ومجموعة ضابطة درست النّصوص ذاتها باستعمال الطّرائق المعتادة. **أدوات الدّراسة :** اختبار القراءة للصف الخامس (GMRT–5) ومقياس الاتجاه نحو القراءة للمرحلة الابتدائية (ERAS) من إعداد ما كينا وكير (Mckena & Kear,1990)

نتائج الدّراسة: أظهرت النّتائج أنّ استعمال استراتيجية (KWL) ذو تأثير إيجابي في الفهم القرائي المقاس باختبار(GMRT–5) . في حين لم يكن له تأثير في مقياس الاتجاه نحو القراءة.

2- دراسة جونسون وكلينبرج ومينا(Johnson,Glenberg,Mina,2000): الولايات المتحدة الأمريكية.

Training Reading Comprehension in Adequate Decoders /poor Comprehends :Verbal Versus Visual Strategies.

عنوان الدّراسة: تدريب فهم القراءة لضعاف الفهم ذوي مهارات التّشفير الملائمة: الاستراتيجيات اللفظية مقابل الاستراتيجيات البصرية.

هدفت الدّراسة: إلى معرفة تأثير الاستراتيجيات اللفظية والبصرية في تحسين فهم المادة المقروءة. **عينة الدّراسة:** تكونت عينة البحث من (59) طفلاً من الصّفين الثالث والخامس الابتدائي ، ذوي ضعاف الفهم عن المستوى المتوقع وذوي مهارات التّشفير الملائمة . حيث قسمت عينة البحث إلى ثلاث مجموعات : المجموعة الأولى وعددها (22) طفلاً تم تدريبهم على الاستراتيجيات اللفظية أما المجموعة الثانية وعددها (23) طفلاً تم تدريبهم على

الاستراتيجيات البصرية، ومجموعة ثالثة: ضابطة عددها (14) طفلاً. **أدوات الدّراسة:** استخدم الباحث اختبار وكسلر لذكاء الأطفال ، واختبار الفهم القرائي " لجاتس ماكجينتي"، واختبار تمييز الكلمات. **نتائج الدّراسة:** أسفرت الدّراسة عن النّتائج التّالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة تدريب الاستراتيجيات اللفظية والمجموعة الضابطة في تمييز الكلمات والأسئلة الاستنتاجية والأسئلة الصّريحة والأسئلة المفتوحة المحددة الإجابة وذلك اتجاه مجموعة تدريب الاستراتيجيات اللفظية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة تدريب الاستراتيجيات البصرية والمجموعة الضابطة في تمييز الكلمات والأسئلة المفتوحة المطلقة الإجابة اتجاه مجموعة الاستراتيجيات البصرية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة تدريب الاستراتيجيات اللفظية ، ومجموعة تدريب الاستراتيجيات البصرية في الأسئلة الاستنتاجية اتجاه مجموعة الاستراتيجيات اللفظية.

3-دراسة وليامز(Williams,2000) : الولايات المتحدة الأمريكية

Strategic Processing of text :Improving reading comprehension of students with learning disabilities

عنوان الدّراسة : فاعلية برنامج للتعليم العلاجي في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ الصّف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات تعلم فهم القراءة.

هدف الدّراسة: التّعرف على فاعلية برنامج للتعليم العلاجي في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ الصّف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات تعلم الفهم القرائي.

عينة الدّراسة: تكونت عينة الدّراسة من (5) من تلاميذ الصّف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات الفهم القرائي. **أدوات الدّراسة:** استخدم الباحث مقياس الفهم القرائي ، وبرنامج للتعليم العلاجي. **نتائج الدّراسة:** أسفرت النّتائج عن فاعلية برنامج للتعليم العلاجي في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ الصّف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات تعلم الفهم القرائي.

4-دراسة يون (Yoon,2002) : كوريا.

Effectiveess of Sustained Silent reading on Reading Attitude and Reading comprehension of fourth – grade Korean students.

عنوان الدّراسة: فاعلية برنامج تدعيم القراءة الصّامتة المستمرة بأنشطة قرائية ،في تنمية الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة، لدى عينة من تلاميذ الصّف الرّابع الابتدائي في كوريا.

هدفت الدّراسة: إلى إعادة تقييم فاعلية برنامج تدعيم القراءة الصّامتة المستمرة بأنشطة قرائية في تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى عينة من تلاميذ الصّف الرّابع الابتدائي .**عينة الدّراسة :** تكونت عينة الدّراسة من (119) تلميذاً ، تمّ اختيارها بطريقة عشوائية وتقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية تلقت التّعليم باستخدام برنامج القراءة الصّامتة وضابطة تلقت التّعليم الاعتيادي **.أدوات الدّراسة:** استخدم الباحث مقياس الاتجاه نحو القراءة ،اختبار الفهم القرائي و سجل القراءات اليومية للتلاميذ. **نتائج الدّراسة:** خلصت الدّراسة إلى النّتائج الأتية كان لأنشطة القراءة المتضمنة في البرنامج تأثيراً إيجابياً في الفهم وفي اتجاهات التّلاميذ نحو القراءة مما يشير إلى فاعلية هذه الأنشطة في تنمية الفهم والاتجاهات والأمر الذي يعود إلى الخصائص الفريدة لبرنامج القراءة الصّامتة مثل: الاختبار الذاتي ، ودور العرض التّي شكلت بيئة ثرية لتحسين الاتجاه نحو القراءة .كما لم تظهر النّتائج ارتباطاً إيجابياً بين الاتجاه نحو القراءة والفهم القرائي ولذلك قد لا ينتج تغيير مهم وجوهري في الفهم القرائي من خلال تحسن الاتجاهات نحو القراءة.

5-دراسة سولان وآخرون (Solan et al 2003) :الولايات المتحدة الأمريكية.

Effect of Attention Therapy on Reading Comprehension.

عنوان الدّراسة: أثر معالجة الانتباه على الفهم القرائي.

هدف الدّراسة: تعرف فاعلية وتأثير معالجة الانتباه البصري على الفهم القرائي لدى أطفال الصّف السّادس ذوي صعوبات القراءة .

عينة الدّراسة: طبقت الدّراسة على عينة قوامها (30) تلميذاً من مستوى الصّف السّادس الذين حولوا إلى صفوف خاصة لذوي صعوبات التّعلم في مدارس مدينة (نيويورك)، شخصوا باستخدام اختبارات مقننة للفهم القرائي، قسموا بالتّساوي إلى مجموعتين (15 تجريبية، 15 ضابطة).

نتائج الدّراسة: تم تطبيق بطارية مقننة للانتباه وفق نظام التّقييم الإدراكي لكلا المجموعتين (التّجريبية والضابطة)، إذ تلقت المجموعة التّجريبية (12) حصة تدريبية خلال (12) أسبوعاً، مدة كل منها ساعة واحدة وفق برنامج علاجي للانتباه معتمد على الحاسوب ويعتمد نظام التّعلم

الذاتي، أما المجموعة الضابطة فلم تتلقّ أي تدريب، وبالنّسبة لأطفال المجموعة التّجريبية ذوي صعوبات الفهم القرائي دعم تدريب الانتباه لديهم ونتائج تطبيق اختبارات القراءة فرضية أن الانتباه البصري مرن خلال الجلسات العلاجية، وأن علاج الانتباه البصري أثرٌ مهم على مهارات الفهم القرائي، كما لوحظ خلال متابعة الحصص التّدريبية لعلاج الانتباه، أن الدّرجة الكلية لاختبار الانتباه المقنن قد تحسنت لدى أفراد المجموعة التّجريبية من جلسة تدريبية لأخرى.

6- دراسة غوف (GOFF، 2004): استراليا.

The relationship between children s reading comprehension, word reading ,language skills and memory in normal sample

<u>عنوان الدّراسة:</u> العلاقة بين الفهم القرائي وقراءة الكلمات والمهارات اللغوية والتّذكر على عينة من الطّلاب العاديين.

<u>هدفت الدّراسة:</u> إلى تطوير أسلوب الفهم القرائي لدى تلاميذ مدارس التّعليم الأساسي في مادة اللغة. **<u>عينة الدّراسة</u>:** (180) تلميذ وتلميذة من الصّف الثالث والرّابع والخامس.

<u>أدوات الدّراسة</u>: قام الباحث بتصميم البرنامج ، ومقياس لقياس مهارات الفهم القرائي والمهارات اللغوية والتّذكر. **<u>نتائج الدّراسة:</u>** ان مهارة قراءة الكلمات والمهارات اللغوية كانت مع الفهم القرائي ذات علاقة ارتباطية أقوى من علاقة التّذكر بالفهم القرائي.

7- دراسة نيلسون ومانسيت (Nelson & Manset, 2006): الولايات المتحدة الأمريكية.

The Impact of Explicit Self-Regulatory Reading Comprehension Strategy Instruction on The Reading- Specific Self- Efficacy Attribution, And Affect of Students with Reading Disabilities.

<u>عنوان الدّراسة</u>: أثر التّعليم وفق استراتيجية الفهم القرائي الواضح القائم على التّنظيم الذاتي على الكفاءة الذاتية الخاصة بالقراءة وعلى شعور الطّلاب ذوي صعوبات القراءة.

<u>هدفت الدّراسة:</u> إلى مقارنة أثر استراتيجيتين للتدخل القرائي، تتكون الأولى من التّعليم وفق استراتيجية واضحة قائمة على ذاتية التّنظيم، أما الثانية تتكون من استراتيجية تدخُّل أقل وضوحاً لتحديد أثر الكفاءة الذاتية الخاصة بالقراءة وعلى المتعلقات وانفعالات تلامذة صعوبات القراءة.

عينة الدّراسة: طبقت الدّراسة على عينة قوامها (20) من تلامذة التّعليم الأساسي للصفوف من الرّابع حتى الثامن، بعد تلقيهم برامج تعليم تدخُّلي خلال الصّيف، إذ كان على هؤلاء التّلاميذ إحراز درجات ملائمة لمراحلهم الصّفية على اختباري طلاقة القراءة أو الفهم القرائي.

نتائج الدّراسة: طُبقت الدّراسة على جميع أفراد العينة خلال عطلة الصّيف، واستمرت مدة (6) أسابيع، بمعدل (4) أيام في كل أسبوع، وبمعدل ساعة واحدة لكل جلسة تدريبية، حيث استُخدمت اختبارات قبلية وبعدية، وكلا استراتيجيتي التّدخل عبارة عن حزم تربوية متعلقة (بالإدراك اللفظي، فك الشّيفرة، الطّلاقة، عناصر الفهم)، حيث تلقى التّلاميذ نفس التّدريب بالنّسبة (للطلاقة، فك الشّيفرة، الإدراك اللفظي)، وتم التّغيير فقط بعناصر الفهم، حيث تلقى المشاركون (15 دقيقة تدريبات للإدراك الفظي، 35 دقيقة لتعليم الفهم، 10 دقائق تدريبات للطلاقة)، وفقط تم دمج تدريب فك الشّيفرة ضمن تعليم الفهم، لقد تم فحص أثر استراتيجيتي التّدخل على الخصائص الانفعالية والتّحفيزية لتلامذة المرحلة المتوسطة والابتدائية من ذوي صعوبات القراءة، كما تمت مقارنة استراتيجيتي التّدخل لتحديد فيما إذا كان التّدخل وفق استراتيجية الفهم الواضح وذاتي التّنظيم سينتج زيادة أكبر في الكفاءة الذاتية الواضحة وإدراك المتعلقات والشّعور الإيجابي مع نقص في الشّعور السّلبي من استراتيجية الفهم التّي كانت أقل وضوحاً، كما بينت النّتائج أن التّلاميذ عندما تلقوا المهارات وفق الاستراتيجية الواضحة حققوا مكاسب أكبر في روابط العلاقات والمتعلقات والفهم القرائي بالمقارنة مع استخدام استراتيجية غير واضحة تؤدي إلى الفشل القرائي.

8- دراسة أنتونيو وأخرون (Antoniou, .et al , 2007) :الولايات المتحدة الأمريكية.

strategy instruction in reading comprehension :An intervention Study for student with Learning Disabilities .

<u>عنوان الدّراسة:</u> استراتيجية تعليمية في الفهم القرائي ، دراسة تدخلية للأطفال ذوى صعوبات التّعلم.

هدفت الدّراسة إلى تنمية مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوى صعوبات التّعلم من خلال استخدام استراتيجية تقوم على السّرد وإعادته والتّلخيص المستمر .وطبق الباحثان مجموعة من **الأدوات** ممثلة في اختبار لقياس درجة الذكاء ، اختبار للفهم القرائي ، مقياس الفاعلية الذاتية في القراءة ، اختبار لقياس سرعة التّعرف على الكلمة ، وطبق الباحثان الأدوات السّابقة على **عينة** من مجموعة من التّلاميذ في مرحلة التّعليم الأساسي ذوى صعوبات التّعلم في الصّفوف من الخامس إلى الثامن وبلغ عدده (30) طالباً ، وتم تقسيم الطّلاب لمجموعتين تجريبية وضابطة ،

وتوصلت الدّراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود فروق بين الطّلاب في المجموعتين التّجريبية والضابطة لصالح القياس البعدي ، وتم التّأكد من فاعلية الاستراتيجية المستخدمة لتنمية وتحسين الفهم القرائي للأطفال ذوى صعوبات التّعلم .

9-دراسة سبورير وأخرون (Sporer, .et al, 2009) : المانيا.

Improving students reading comprehension skills :Effects of strategy instruction and reciprocal teaching learning and instruction

عنوان الدّراسة: تحسين مهارات الفهم القرائي: أثر استراتيجية تعليمية وتعليم التّدريس التّبادلي. **هدفت الدّراسة** إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيتي التّدريس المباشر والتّدريس التّبادلي في تحسين مهارات الفهم القرائي ،وقد استخدمت الدّراسة المنهج شبه التّجريبي وبلغ عدد أفراد **عينة الدّراسة:** 210 تلميذاً في الصّفوف من (3–6) الابتدائي في المدن الألمانية ، وتم توزيع الطّلاب على ثلاث مجموعات إحداهما تدرس بطريقة التّدريس التّبادلي ، والأخرى تدرس بطريقة التّدريس المباشر ، والمجموعة الضابطة لا تتلقى أي تدريس، وتم تطبيق اختبار الفهم القرائي ، وأكدت **نتائج الدّراسة:** على وجود فرق بين طلاب المجموعة التّجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التّجريبية وظهر أيضاً وجود فاعلية لاستخدام طريقتي التّدريس المباشر والتّدريس التّبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي مقارنة بالمجموعة الضابطة .

9- دراسة بلوم(Blume,2010): الولايات المتحدة الأمريكية.

RAP: Areading comprehension strategy for students with learning disabilities

عنوان الدّراسة: RAP استراتيجية الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التّعلم .

هدفت الدّراسة: استقصاء فاعلية استراتيجية (RAP) المعرفية في الفهم القرائي وبقاء أثر التّعلم بعد شهرين من التّدريب لدى التّلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التّعلم .**عينة الدّراسة:** تألفت من ثلاثة تلاميذ من الصّف الرّابع من مدرسة ابتدائية في أمريكا في أحدى ولايات الوسط الغربي. أثنان منهم يعانيان صعوبات في القراءة في حين لوحظ لدى الأخر ضعف في التّركيز وافراط اضطرابي في النّشاط. وتلقى التّلاميذ الثلاثة سبعاً إلى تسع جلسات من التّدريب على الاعتماد الذاتي في استعمال استراتيجية (RAP) في قراءة نصوص من كتاب " Timed Reading plus Boo; one" مدة شهرين. و **من الأدوات** التّي طبقت عليهم قبل التّدريب وبعده

اختبار للاستيعاب القرائي . وكشفت **نتائج الدّراسة** أن لاستراتيجية (RAP) أثراً إيجابياً في تحسين الاستيعاب القرائي ولاسيما في مستواه التّفسيري.

11–دراسة لورينت وجانين (Lorent and Chanin, 2010) :

A Case Study of the Impact of Guided Reading Groups in Second Grade on Comprehension Improvemen

عنوان الدّراسة: دراسة حالة تأثير مجموعات القراءة الموجهة في الصّف الثاني في تطوير الفهم. **هدفت الدّراسة:** التّعرف إلى أثر استخدام استراتيجية القراءة الموجهة على تعزيز فهم المقروء. **عينة الدّراسة:** تكونت من (73) طالب من الصّف الثاني الأساسي. **أدوات الدّراسة:** اختبارات فهم المقروء والمقابلة مع المعلمين والملاحظة المباشرة لاستخدام استراتيجية القراءة الموجهة على تحسين مهارة فهم المقروء لدى الطّلبة. **نتائج الدّراسة:** أن استراتيجية القراءة الموجهة كانت فاعلة في تحسين مهارة فهم المقروء لدى الطّلبة.

12– دراسة هاغمان وكاسي وريد (Hagman,Casey,&Reid,2012):

The Effects of the paraphrasing strategy on the reading Comprehension of young students .

عنوان الدّراسة: أثر استراتيجية إعادة الصّوغ في الفهم القرائي للتلاميذ الصّغار.

هدفت الدّراسة إلى تقصي أثر استراتيجية إعادة الصّوغ من خلال اعتماد نموذج التّنظيم الذاتي المطور. وتكونت **عينتها** من ستة تلاميذ من الصّف الثالث الابتدائي يعانون صعوبات في الفهم القرائي ، اختيروا من أحدى المدارس الابتدائية الأمريكية. ودرسوا باتباع التّدريس الفردي بأسلوب واحد مقابل واحد (one on one) . وتوصلت **النّتائج** إلى أن استعمال استراتيجية إعادة الصّوغ (RAP) أدى إلى تحسن فهم التّلاميذ القرائي الذي قيس بنسبة تذكرهم النّص وبإجاباتهم عن بعض الأسئلة القصيرة حوله.

13–دراسة شاهين(Şahin ,2013) :تركيا.

The Effect of Text Types on Reading Comprehension

عنوان الدّراسة: تأثير أنواع النّص على الفهم القرائي.

هدف الدّراسة: معرفة تأثير أنواع النّص السّردية والإعلامية على مستويات الفهم القرائي للتلاميذ الصّف الرّابع والخامس الأساسي

عينة الدّراسة: (134) طالب في مدرسة التّعليم الأساسية في محافظة Kırşehir

أدوات الدّراسة : اختبار الفهم القرائي أعد وفقا لأنواع النّص .

نتيجة الدّراسة: الطّلاب في فهم النّصوص السّردية أفضل من النّصوص الإعلامية وأن نوع النّص هو عامل مهم في الفهم القرائي لطلاب المدارس الابتدائية وفهم الطّالبات للنصوص السّردية أفضل من الذكور.

14- دراسة جونسون (Johnson,2014): الولايات المتحدة الأمريكية.

The Cumulative Effect of Hyperactivity and Peer Relationships on Reading Comprehension

عنوان الدّراسة: الأثر التّراكمي لفرط النّشاط وعلاقات الأقران على الفهم القرائي.

هدفت الدّراسة : إلى معرفة أثر النّشاط التّراكمي لفرط النّشاط وعلاقات الأقران على الفهم القرائي **عينة الدّراسة** تكونت من (129)طالبا من طلاب الصّف الأول حتى الصّف السّادس الابتدائي وقد تم تقسيم الطّلاب إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة وقد راعى الباحث الفروق الاقتصادية بين الطّلاب بحيث تكون متماثلة قدر الإمكان وقد أعد الباحث **أدوات الدّراسة** متمثلة في استبانة مقياس النّشاط، واختبار الفهم القرائي ، وأظهرت **نتائج الدّراسة** أهمية دور الأقران في الفهم القرائي، ازدياد المشاكل بينهم يؤدي إلى انخفاض في الفهم القرائي .

15-دراسة ويلسون وكيم (Wilson, Kim,2016): كوريا الجنوبية.

The Effects of Concept Mapping and Academic Self-Efficacy on Mastery Goals and Reading Comprehension Achievement

عنوان الدّراسة: أثر رسم الخرائط المفاهيمية و الكفاءة الذاتية الأكاديمية على اتقان الأهداف والتّحصيل في الفهم القرائي

هدفت الدّراسة: إلى التّحقق من أثر خرائط المفاهيم على الكفاءات الذاتية الأكاديمية والفهم القرائي للطلاب في الصّف الخامس في كوريا الجنوبية ،**عينة الدّراسة:** وشارك في الدّراسة(42) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية وتكونت من 22 طالب ، والأخرى ضابطة وتكونت من 20 طالباً . **أدوات الدّراسة:** وقد استخدمت استبيانات القراءة واستبيان الكفاءة الذاتية إضافة إلى اختبار عام لقياس الفهم القرائي ومهاراته المختلفة ، وأشارت **نتائج الدّراسة:** إلى أن الطّلاب في المجموعة التّجريبية أحرزوا تقدماً كبيراً في الكفاءة الذاتية الأكاديمية والفهم القرائي للمواد المقروءة من خلال استخدام خرائط المفاهيم والتّدريب عليها .

ثالثاً– التّعقيب على الدّراسات السّابقة:

قامت الباحثة بعرض لأهم الدّراسات العربية والأجنبية التّي تسنى لها الاطلاع عليها ومن خلال رصد واستقراء وتحليل الدّراسات السّابقة لاحظت الباحثة أن معظمها اهتم بصعوبات فهم القراءة، نظراً لأن هذا النّوع من الصّعوبات منتشر بشكل كبير خلال مرحلة التّعليم الأساسي فضلاً عن اهتمامها بأطفال المرحلة الابتدائية باعتبارها من أهم المراحل التّعليمية التّي يتم فيها تشخيص صعوبات فهم القراءة. وذلك من خلال تنوع الأساليب والأدوات المستخدمة فيها. ولقد تم تحديد أهم ما استخلص من الدّراسات السّابقة ، وأهم أوجه التّقارب والتّباعد بينها وبين الدّراسة الحالية، وكذلك تحديد ما استفادت منه الباحثة في الدّراسة الحالية من الدّراسات السّابقة في توجيه سير الدّراسة الحالية.

أهم ما استخلص من الدّراسات السّابقة :

1– من حيث الأهداف:

تنوعت أهداف الدّراسات السّابقة وركزت على نحو رئيس على الأهداف التّالية :

- تنمية مهارات الفهم القرائي لدى أطفال صعوبات التّعلم.
- التّعرف على فاعلية استخدام العديد من الاستراتيجيات في تنمية مهارات الفهم القرائي مثل استراتيجية تنشيط المعرفة السّابقة في دراسة عمرو والنّاطور (2006) واستراتيجية التّعاون القرائي في دراسة عيسى(2008) واستراتيجية الحوار التّعليمي في دراسة صابر (2009). ودراسة (Sporer, .et al, 2009) واستراتيجية التّعلم التّعاوني في دراسة الجوابرة (2011)

واستراتيجيتي النّمذجة والتّلخيص في دراسة محمود (2012) واستراتيجيتي التّعليم المباشر و التّدريس التّبادلي في دراسة العبدلات (2012) و استراتيجية RAP–SQ3R-KWHL في دراسة أحمد(2014) واستراتيجية السّرد القصصي في دراسة بشر (2014) ودراسة (Antoniou, et al , 2007)، واستراتيجيتي لعب الأدوار و التّعلم التّعاوني في دراسة الغلبان (2014) واستراتيجية تنال القمر الصّيداوي (2015)، و استراتيجية قبعات التّفكير السّت في دراسة عباينة (2015)، واستراتيجية القصص الرّقمية في دراسة التّتري (2016)، واستراتيجية لعب الأدوار في دراسة الجهماني (2016) واستراتيجية التّظيم الذاتي في دراسة العازمي (2015) واستراتيجية KWL في دراسة جابر(2015) و دراسة Burns,(1994)،والاستراتيجيات اللفظية والبصرية في دراسة Glenberg,Mina ,Johnson (2000) واستراتيجية القراءة الموجهه في دراسة الحوامدة والبليهد(2016) ودراسة Lorent and Chanin (2010) ، واستراتيجية إعادة الصّوغ في دراسة (2012,) Hagman,Casey,&Reid،واستراتيجية (RAP) في دراسة Blume,(2010) وعلاقة الأقران في دراسة (Johnson,2014) واستراتيجية الخرائط المفاهيمية في (Wilson, Kim,2016)

- التّحقق من فاعلية برامج متنوعة ومختلفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى أطفال صعوبات التّعلم: ، دراسة عماد (2008)، دراسة علي (2009)،دراسة شاهين (2009) ودراسة القفاص(2010)، ،ودراسة الخوالدّة (2012) ، ودراسة بشر (2014)، ودراسة أبو عمار (2015) ،ودراسة Yoon (2002,)، ودراسة Williams (2000).

2- **من حيث العينة:** أُجريت الدّراسات السّابقة على أطفال من ذوي صعوبات التّعلم لكن اختلفت في الصّفوف الدّراسية فهناك دراسات أجريت على أطفال من صف **الثالث الابتدائي** القفاص (2010) و الجوابرة (2011) والجهماني (2016) ودراسات أجريت على أطفال من صف **الرّابع الأساسي** (Yoon,2002) و عمرو والنّاطور(2006) و عماد (2008) و عيسى (2008) وصابر(2009) و الغلبان (2014) و وأحمد (2014) ودراسة جابر (2015). ودراسات أجريت على أطفال من صف **الخامس الأساسي:** دراسة Williams (2000,)و دراسة علي (2009) ودراسة العبدلات (2012) ودراسة العازمي (2015) ودراسة Burns (1994) ودراسة عباينة (2015)، ودراسة (Wilson, Kim,2016).ودراسات أجريت على الصّف **السّادس الأساسي** مصلح (2003)، ودراسة محمود (2012) ودراسة الحوامدة والبليهد

(2016) . وهناك دراسات أجريت على أكثر من صف مثل الخوالدّة (2012)على صف الثالث والرّابع والخامس و Johnson,Glenberg,Mina, (2000)على الصّف الثالث والخامس, GOFF)

2004) على الصّف الثالث والرّابع والخامس. ودراسة (Antoniou, .et al , 2007) من الصّف الخامس إلى الثامن ،ودراسة(Sporer, .et al, 2009) من الصّف الثالث إلى السّادس. ودراسة (AyferŞahin,2013) (Lorent and Chanin ,2010) على الصّف الرّابع والخامس الأساسي، دراسة بشير (2014) على الصّف الخامس والسّادس الابتدائي، ودراسة (Johnson,2014) من الصّف الأول إلى السّادس.

3- وتباينت الدّراسات السّابقة من حيث **حجم العينـة** في حين أن بعض الدّراسات استخدمت العينات الكبيرة الحجم ، واعتمد أخرون على عينات صغيرة.

4- **من حيث الأدوات:** استخدمت الدّراسات السّابقة عدداً من الأدوات والمقاييس لجمع البيانات والمعلومات عن متغيراتها ، طبقاً لموضوعها ، وعدد المتغيرات التّي تدرسها حيث كانت بعض تلك المقاييس من تصميم الباحث ، والبعض الأخر كانت معدة مسبقاً ، وكانت مقننة على بيئات تلك الدّراسات ، وبالنّسبة للأداة المستخدمة في الدّراسة الحالية فقد صممت الباحثة اختبار لقياس الفهم القرائي وبرنامج تدريبي لتنمية مهارات الفهم القرائي لأطفال صعوبات التّعلم.

5- **مـن حيـث النّتـائج:** اتفقت الدّراسة الحالية مع الدّراسات السّابقة على أن جميع البرامج التّدريبية والعلاجية والاستراتيجيات المختلفة ، فعالة وكان لها أثر إيجابي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التّعلم .

أ. أوجه التّشابه بين الدّراسة الحالية والدّراسة السّابقة:

1- اتفقت الدّراسة الحالية مع الدّراسات السّابقة في المتغير التّابع هو تنمية مهارات الفهم القرائي

2- اتفقت الدّراسة الحالية مع معظم الدّراسات السّابقة في استخدامها العينة من طلبة الصّف الرّابع الأساسي.

3- اتفقت الدّراسة الحالية مع الدّراسات السّابقة في تركيزها على الأطفال ذوي صعوبات في الفهم القرائي .

4- اتفقت الدّراسة الحالية مع معظم الدّراسات السّابقة في استخدام اختبار مهارات الفهم القرائي

5- اتفقت الدّراسة الحالية مع الدّراسات السّابقة في تركيزها على الأطفال في المرحلة الأولى من التّعليم الأساسي .

ب. أوجه الاختلاف بين الدّراسة الحالية والدّراسات السّابقة:

1. تعدد الأنشطة و الاستراتيجيات المستخدمة في الدّراسة الحالية حيث استخدمت الباحثة (المناقشة والحوار – النّمذجة – التّلخيص – الألعاب اللغوية – التّعليم التّعاوني – kwl- لعب الأدوار – السّرد القصصي).بشكل جماعي
2. التّركيز على عدد معين من المهارات (18) مهارة من مهارات الفهم القرائي
3. اختلفت عن معظم الدّراسات في تصنيف مستويات ومهارات الفهم القرائي فأغلب الدّراسات اعتمدت على تصنيف (الكلمة – الجملة – الفقرة- الموضوع) واعتمدت الباحثة على التّصنيف (الحرفي – الاستنتاجي – النّقدي – الإبداعي).

ج. أوجه الاستفادة من الدّراسات السّابقة في الدّراسة الحالية:

1. الاستفادة من المنهجية العلمية التّي استخدمتها الدّراسات السّابقة في صوغ مشكلة الدّراسة وكتابة الفرضيات ومعالجة النّتائج.
2. ساعد اطلاع الباحثة على البرامج المصممة من قبل الدّراسات السّابقة في إعداد وتصميم برنامج الدّراسة الحالية وذلك من خلال:

- تحديد مهارات الفهم القرائي الواجب التّدريب عليها الأطفال ذوي صعوبات التّعلم
- تحديد الإطار العام للبرنامج متمثلاً في الجلسات البرنامج ،تحديد عدد جلسات البرنامج – وتحديد مدة كل جلسة.

3. في بناء أدوات الدّراسة:

- إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي للصف الرّابع الأساسي.

- إعداد مقياس مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم من مستوى الصّف الرّابع الأساسي وفي اختيار عباراته بما يتلائم مع كل نوع من هذه المهارات وبما يتناسب أفراد عينة الدّراسة الحالية.

- تصميم البرنامج التّدريبي والأنشطة المستخدمة والفنيات التّدريبية والمواد والوسائل اللازمة لتنفيذ أنشطة البرنامج التّدريبي. وذلك من خلال التّعرف على الأسس التّدريبية والنّفسية التّي تقوم

عليها البرامج المستخدمة في الدّراسات السّابقة ، والاستفادة المنهجية في بناء هيكلية البرنامج التّدريبي الحالي.

4. الاستفادة من الدّراسات في كيفية اختيار عينة البحث من خلال اختيار الأدوات والمقاييس المستخدمة في تشخيص وفرز أطفال صعوبات الفهم القرائي في الدّراسات السّابقة وفي تحديد أفراد المجموعتين التّجريبية والضابطة.

5. تمكين الدّراسة الحالية من التّحقق من فعالية البرنامج التّدريبي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى أطفال صعوبات التّعلم ، باتباع ذات التّصميم (القبلي – البعدي – التّتبعي) المطبق في بعض الدّراسات السّابقة العربية والأجنبية ، ومن خلال إجراء المعالجات الإحصائية ، وإجراء المقارنات بين أفراد المجموعتين (التّجريبية والضابطة)

الخلاصة:

تضمن الفصل عرضاً للدراسات السّابقة العربيّة والأجنبية مع توضيح هدف وعينة وأداة ونتائج كل دراسة على حدة، كما تضمن الفصل تعليقاً على الدّراسات السّابقة من خلال (الهدف والعينة و حجمها والمرحلة الدّراسية والأدوات والنّتائج)، والتّعرف على أوجه الشّبه والاختلاف بين الدّراسات السّابقة والحالية ، وفي نهاية الفصل تمّ عرض جوانب الاستفادة من الدّراسات السّابقة في بناء الأدوات هذه الدّراسة وفي اختيار العينة وكيفية بناء البرنامج.

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً- منهج الدراسة.

ثانياً- متغيرات الدراسة.

ثالثاً- أدوات الدراسة:

1- الأدوات المُستخدمة في تشخيص تلامذة صُعوبات تَعلُّم الفهم القرائي:

أ. اختبار مايكل بست لصعوبات التعلم

ب. اختبار الذّكاء (المصفوفات المتابعة رافن) .

ج. اختبار الفهم القرائي (إعداد الباحثة) .

2- قائمة مهارات الفهم القرائي (إعداد الباحثة) .

3- البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من أطفال صعوبات التعلم (إعداد الباحثة) .

رابعاً: عينة الدراسة والإجراءات المتبعة في اختيارها

خامساً- تنفيذ إجراءات الدراسة.

سادساً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

تمهيد:

يتناول الفصل الحالي وصفاً لكيفية سحب عينة الدراسة و لمنهج الدراسة والأدوات المستخدمة فيها، من حيث الهدف والإعداد ومؤشرات الصدق والثبات وطريق التّصحيح ووضع الدرجات، كما يتناول ووصف المتغيرات والإجراءات التّي اتّبِعَت في هذه الدراسة وكافة الأساليب الإحصائية التّي استخدمت فيها.

أولاً- منهج الدراسة:

تم اعتماد المنهج التّجريبي لتحقيق أهداف الدراسة والتّحقق من صحة فرضياتها واستخدم التّصميم القائم على وجود مجموعتين متجانستين وقياس قبلي وبعدي، بحيث يطبق على المجموعتين قياس قبلي ثم يتم تطبيق المتغير المستقل (البرنامج التّدريبي) على المجموعة التّجريبية ولا يطبق على المجموعة الضابطة وبعد ذلك يتم إجراء القياس البعدي على المجموعتين .

ويُعرف المنهج التّجريبي بأنه يتضمن محاولةً لضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة في المتغير أو المتغيرات التّابعة في التّجربة ماعدا عاملاً واحداً يتحكم به الباحث ويغيره على نحو معين بقصد تحديد وقياس تأثيره على المتغير أو المتغيرات التّابعة (العسكري،2006،ص129).

ثانياً- متغيرات الدراسة:

1- **المتغير المستقل:** يتمثل في البرنامج التّدريبي (موضوع الدراسة الحالية) الذّي يحتوي على معلومات وتدريبات وأنشطة متعلقة بمهارات الفهم القرائي ، والذّي يقدم للأطفال ذوي صعوبات التّعلم من مستوى الصف الرابع الأساسي(المجموعة التّجريبية) وفق جلسات منظمة ومخطط لها .

2- **المتغير التّابع:** هو التّغير الحاصل في مستوى مهارات الفهم القرائي الذّي يحققه أطفال صعوبات التّعلم من مستوى الصف الرابع الأساسي من أفراد المجموعة التّجريبية .

ثالثاً- أدوات الدّراسة:

1- الأدوات المستخدمة في تشخيص الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي:

أ. اختبار مايكل بست لصعوبات التّعلم:

قام بوضع هذا المقياس مايكل بست (Mykle bust). ويعتبر هذا المقياس من أشهر المقاييس المُستخدمة في البيئة الأمريكية، حيث حظي هذا المقياس بشهرة واسعة وذلك لسهولة تطبيقه وتصحيحه، وهو من الأدوات المسحية الخاصة بالكشف والتّعرف المبدئي على صعوبات التّعلم ويتكون المقياس من مجموعة من الفقرات التّي تقيس أو تكشف عن حالات صعوبات التّعلم بين الأطفال الذّين يشك بوجود صعوبات التّعلم لديهم، ويتكون المقياس من خمس خصائص سلوكية تمثل الجانب اللفظي والجانب غير اللفظي من عملية التّعلم:

- الجانب اللفظي: الاستيعاب السّمعي والذّاكرة ، اللغة المنطوقة.
- الجانب غير لفظي: المعرفة العامة ، التّناسق الحركي ، السّلوك الشّخصي والاجتماعي.

قام الباحث (عمر العكاري،2010) بحساب **صدق وثبات المقياس على البيئة السّورية:**

1.**صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب معامل الارتباط بين المجموعات الخمسة الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، على عينة شملت(34) تلميذاً وتلميذة ، ذكور (15)، وإناث (19) من تلاميذ الصف الرابع الأساسي من مدارس مدينة دمشق موزعة بشكل تراعي المناطق التّعليمية لمدينة دمشق، وقد كانت نتائج معامل ترابط الاتساق الداخلي لفقرات المقياس (0.91) . وتم حساب الاتساق الداخلي لكل مهارة من المهارات الفرعية للمقياس مع المجموع الكلي وكانت على النحو الآتي: (0.88) للمقياس الفرعي اللفظي ، (0.92) للمقياس الفرعي غير اللفظي وهذه النسب وفق الخصائص السّلوكية الخمسة للمقاييس الفرعية وهي متقاربة جداً مع النتائج عينة التّقنين في البيئة الكويتية والأردنية.

2. **ثبات الاختبار:** تم حساب الثبات بطريقتين أساسيتين هما:

1) **الثبات بالإعادة:** تم توزيع المقياس على مجموعة من المعلمين وتطبيقه على مجموعة من تلاميذ الصف الرابع الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي ، ثم إعادة التّطبيق بعد فاصل زمني (15) خمسة عشر يوماً وجاءت قيم معامل الارتباط "بيرسون" الصف الرابع (0.54) بالنسبة للمقاييس الفرعية الخمسة.

2)حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كورنباخ:

وقد بلغ معامل الثبات للعينة نفسها للمجموع الكلي للمقياس للصف الرابع(0.86) . وحساب الثبات لفقرات المقياس للصف الرابع كانت على النحو الآتي: الاستيعاب (0.78)، اللغة (0.82) مجموع للفظي (0.88)، المعرفة العامة (0.61) ، التّناسق الحركي (0.75) السّلوك الاجتماعي (0.84) مجموع لغير لفظي(0.92) ، وهذه النسب وفق الخصائص السّلوكية للمقاييس الفرعية وهي متقاربة جداً مع النتائج عينة التّقنين في البيئة الكويتية والأردنية .

ب.اختبار الذّكاء (المصفوفات المُتتابعة لرافن):

السّبب في اختيار هذا الاختبار كونه مُعيَّراً ومُقنَّناً على البيئة السّوريَّة ويشتمل على الفئات العمريَّة من (8 إلى ما دون 9,11) سنةً موضوع الدِّراسة الحاليَّة؛ ويقيس الاختبار الذّكاء العام أو العامل **(g)**، وهو من إعداد **جون رافن (Raven, J 1998)**، ويتألف من (60) بنداً تتوزع بالتّساوي ضمن (5) مجموعات (أ– ب– ج– د – ه) في كل منها (12) بنداً متدرج الصعوبة ويتكون كل بند من شكل يُنزع منه جزءٌ معين يجب على المفحوص اختيار الجزء الناقص من مجموعة بدائل موجودة في الأسفل، ويقيس الاختبار مدى ممتداً من نشاط الوظيفة العقلية بدءاً من عمر مبكّر يكون فيه الطفل قادراً على تحسّس فكرة إيجاد الجزء المفقود لإكمال نموذج ما حتى مراحل متقدمة من العمر يمكن قياس الحد الأقصى لقدرة الفرد على عقد المقارنات والوصول إلى قمة الاستدلال، والاختبار من أشهر اختبارات الذّكاء المتحررة من أثر الثقافة، وقد تم تعديله عدة مرات كان آخرها عام (1998) المعروف بـ **(SPM Plus)**، الذّي عُيِّر على البيئة السّورية من قبل الباحثة **(رحمة 2004)** على عينة قوامها (289) فرداً للأعمار بين (7– 18) سنةً، وحُسبت له عدة أشكال من الصدق، كالصدق التّمييزي لمعامل السّهولة والصعوبة، وصدق **(الفرق المتقابلة)** بين عينة من المتفوقين وغير المتفوقين في الصف السّابع والثامن، كما حُسب الصدق **(المحكّي)** بدلالة التّحصيل الدراسي والدرجة الكلية للاختبار تتراوح أعمارهم من (7 – 11) سنة ولوحظ وجود علاقة إيجابية، وبدلالة اختبار **(مل هل)** وبلغ (0,375)، واختبار **(كاتل)** وبلغ (0.448)، كما حُسب **(ارتباط البنود بالدرجة الكلية للاختبار)** وبيّنت النتائج أن (49) بنداً من أصل (60) بنداً كان ارتباطها دالاً إحصائياً بالدرجة الكلية، كما حُسب **(التّحليل العاملي)** ضمن المدى العمري بين (7 – 17) سنة فظهر وجود عاملين الأول

عامل الذّكاء العام (g)، والثاني عامل القدرة المكانية، كما أظهرت النتائج للأعمار مجتمعة وجود تشبُّعات بالعامل الأول في المجموعات (أ – ب – ج) وتشبُّعات بالعامل الثاني في المجموعتين (د – هـ)، كما بيّن تحليل التّباين الأحادي للمجموعات العمرية وجود فروق في الأداء بين كل زوج من الفئات العمرية حتى عمر (18) سنة لصالح الفئات العمرية الأكبر، كما حُسب ثبات (**ألفا– كرونباخ**) للأعمار المختلفة وتراوح بين (0.611) لعمر(17) سنة، (0.873) لعمر (14) سنة، كما حُسب ثبات (**التّجزئة النصفية**) وتراوح بين (0.514) لعمر (11) سنة، (0.880) لعمر (18) سنة، كما حُسب ثبات (**الإعادة**) بعد فترة زمنية تراوحت بين ثلاثة أسابيع والشّهر وبلغ للأعمار مجتمعة (0.699) (رحمة، 2004، ص79–96). وما يمكن استنتاجه من دراسة (**رحمة 2004**) أن اختبار المصفوفات المُتتابعة (لرافن) يتصف بمعاملات صدق وثبات كافيين، وأنه صالح للاستخدام في قياس ذكاء الأطفال العاديين ومن ذوي صُعوبات تَعلُّم الفهم القرائي ضمن البيئة السّوريَّة. بالإضافة لذلك فقد استخدم اختبار الذّكاء (رافن) في العديد من الدّراسات المحلية في سورية (ماجستير ودكتوراه)بين عامي (2005– 2016) ، وحسبت له معاملات للصدق والثّبات وكانت جميعها مرتفعة ودالة.

ج. اختبار الفهم القرائي (إعداد الباحثة):

مرّ تصميم اختبار الفهم القرائي بعدّة مراحل مخُطَّطة ومنظّمة بدقّة وفق الأصول العلميّة ببناء وتصميم الاختبارات قبل أن تظهر الصورة النهائيّة له، وجميع تلك المراحل تؤسس للصدق البنيوي، وهي:

أ. **تحديد الهدف العام للاختبار**

1) **الهدف العام:** يهدف هذا الاختبار إلى روز قدرة المفحوص (التلميذ) من مستوى الصف الرابع الأساسي لمستوى ما يمتلكه من مهارات الفهم القرائي للمعلومات المقروءة.

2) **الأهداف الفرعية:**

- الكشف عن مدى امتلاك التلميذ لمهارات الفهم القرائي في المستوى الحرفي.
- الكشف عن مدى امتلاك التلميذ لمهارات الفهم القرائي في المستوى الاستنتاجي.
- الكشف عن مدى امتلاك التلميذ لمهارات الفهم القرائي في المستوى النقدي.
- الكشف عن مدى امتلاك التلميذ لمهارات الفهم القرائي في المستوى الابداعي.

ب. الاطلاع على البحوث والدراسات السّابقة التّي تناولت الفهم القرائي:

وذلك بهدف الاستفادة من الإجراءات المتّبعة في إعداد الاختبار وتطبيقه، ومن هذه الدراسات دراسة خيري المغازي عجاج (1998) وأحمد(2014) دراسة الغلبان (2014) ودراسة صابر(2009) ودراسة الخوالدة (2012)، ودراسة البصيص(2011) ودراسة أبو عمار (2016) ودراسة عمرو والناطور(2006) ، دراسة الجهماني(2016).

ج. **وصف المقياس:**

تم تصميم هذا المقياس من قبل الباحثة ليناسب تلامذة الصف الرابع من التّعليم الأساسي كإحدى المتطلبات الفرعية لتحقيق الهدف العام للدراسة الحالية ، ويتكون المقياس من نصّين قرائيين ، وتتطلب المهمة الاختبارية من المفحوص (الطفل) قراءة النّصّ ثم الإجابة على مجموعة الأسئلة المطروحة بعد النص وهي من نوع (الاختيار من متعدد) موزعة على أربعة مستويات حيث يحتوي كل مستوى على عدد من المهارات وتم توزيع الدرجات على الأسئلة بحيث تأخذ الإجابة الصحيحة الدرجة (1) ، أما الإجابة الخاطئة فتأخذ الدرجة (صفر).

د. **صياغة فقرات الاختبار:** وقد راعت الباحثة عند صياغة هذه البنود الآتي:

- الدقّة والسّلامة اللغويّة لبنود الاختبار وبدائل إجاباته.
- وضوحها وخلوها من الغموض.
- تمثيلها للمهارات المراد قياسها.
- مناسبتها لمستوى التّلاميذ.

كما قامت الباحثة بعد تحديد بنود الاختبار وبدائل إجاباته ، بحيث وضع مقدمة للسؤال ثم مجموعة من البدائل عددها ثلاثة يختار منها الطفل بديلاً واحداً .

هـ. **تعليمات الاختبار:**

بعد تحديد عدد الفقرات وصياغتها قامت الباحثة بوضع تعليمات الاختبار التّي تهدف إلى شرح فكرة الإجابة في أبسط صورة ممكنة ، وقد راعت الباحثة عند وضع تعليمات الاختبار ما يأتي:

- تعليمات خاصّة عن اسم الطفل والمدرسة والصف.
- تعليمات خاصة بوصف الاختبار.

- تعليمات خاصّة بطريقة الإجابة عن البنود.

وقد كانت هذه التّعليمات مكتوبة على ورقة تعليمات الاختبار ، ثم تم شرحها شفوياً للأطفال قبل الإجابة على الاختبار. إضافة إلى إعداد ورقة الاختبار نفسها للإجابة عن الأسئلة، وحدد زمن الإجابة عن أسئلة الاختبار بحصة دراسية بشكل مبدئي. وبالتّالي تكوًن الاختبار في صورته الأولية من (72) بنداً موزعة على نصين، حيث أعطت الباحثة (1) درجة لكل مهارة، موزعة على أسئلة المهارة بحسب المهمة المطلوبة في كل بند.

و. **التّحقق من صدق وثبات اختبار مهارات الفهم القرائي**

صدق المحتوى (صدق المحكمين)

تمّ التّحقّق من صدق الاختبار من خلال عرضه على عدد من السّادة المحكمين ، الملحق (1)، تشمل متخصصين في المناهج وطرائق التّدريس، وعلم النفس والقياس والتّقويم النفسي والتّربوي والتّربية الخاصة و الإرشاد النفسي واختصاصيين باللغة العربية من مدرسين وأساتذة في كلية التّربية بجامعة دمشق، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى صلاحيّة كل من:

- عدد بنود الاختبار.
- الدقة اللغوية في صياغة بنود الاختبار.
- ملاءمة بدائل الإجابة لكل بند من البنود.
- ملاءمة محتوى كل بند للمهارة التّي يمثلها.
- صلاحية الاختبار لقياس مهارات الفهم القرائي المختارة.
- مدى دقّة صياغة البدائل المحدّدة لكل بند.
- إضافة إلى إبداء ملاحظات أخرى قد يراها المحكمون ضروريّة من حيث تقدير مدى صدق البنود للغرض الذّي أعدّت من أجله. حيث أبدى السّادة المحكّمون آراءهم في فقرات الاختبار بعد ذلك تم تعديل البنود بحسب توجيهات المحكمين، من حذف وتعديل وإضافة في ضوء مقترحاتهم.

التّجربة الاستطلاعيّة لاختبار مهارات الفهم القرائي

بعد ذلك تم تطبيق الاختبار على عيّنة استطلاعية تكونت من(50) تلميذاً وتلميذة، في مدرسة (ثامر سليمان الأعوج) اختيروا بطريقة (العيّنة العرضيّة) وهي غير عيّنة الدراسة الأساسية وذلك للتأكّد من مناسبة بنود الاختبار للتطبيق ووضوح العبارات بالنسبة للتلاميذ وتحديد الزمن اللازم لتطبيقه. وبناءً عليه تم تعديل بعض العبارات لتصبح أكثر بساطة وسهولة ووضوحاً، كما تمّ تحديد الزمن اللازم لتنفيذ الاختبار بـ(27.5) دقيقة وفق المعادلة الآتية

زمن اختبار مهارات الفهم القرائي = $\frac{\text{زمن انتهاء أول تلميذ + زمن انتهاء أخر تلميذ}}{2} = 27.5$ دقيقة

الصدق البنيوي: للتحقق من الصدق البنيوي للاختبار تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار والمستويات الفرعية كما هو موضح في الجدول:

الجدول رقم (1) معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي والمستويات الفرعية

اختبار مهارات الفهم القرائي	المستوى الحرفي	المستوى الاستنتاجي	المستوى نقدي	المستوى ابداعي	الدرجة الكلية
المستوى الحرفي	1	0.842**	0.944**	0.881**	0.957**
المستوى الاستنتاجي		1	0.848**	0.937**	0.935**
المستوى النقدي			1	0.859**	0.964**
المستوى الإبداعي				1	0.953**
الدرجة الكلية					1

الجدول رقم (2) الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمستوى الذّي ينتمي إليه

	النص الأول	معامل الارتباط بيرسون	النص الثاني	معامل الارتباط بيرسون	
المستوى الحرفي	a 1	0.377**	b 1	0.439**	المستوى الحرفي
	a 2	0.374*	b2	0.489**	
	a 3	0.281*	b 3	0.550**	
	a 4	0.511**	b 4	0.367**	
	a 5	0.530**	b 5	0.286**	

	a 6	0.534**	b 6	0.487**	
	a 7	0.384**	b 7	0.298*	
	a 8	0.525**	b 8	0.442**	
	a 9	0.238	b 9	0.538**	
	a 10	0.656**	b 10	0.293*	
	a11	0.296*	b11	0.345*	
	a 12	0.297*	b 12	0.293*	
	a 13	0.313*	b 13	0.313*	
	a 14	0.406**	b 14	0.368**	
	a 15	0.592**	b 15	0.393**	
	a 16	0.609**	b 16	0.407**	
	a 17	0.423**	b17	0.360*	
	a18	0.326*	b18	0.308*	
	a 19	0.398**	b 19	0.342*	
المستوى	a 20	0.295*	b 20	0.339*	
الاستنتاجي	a 21	0.293*	b 21	0.481**	
	a 22	0.341*	b 22	0.356*	المستوى الاستنتاجي
	a 23	0.378**	b 23	0.368*	
	a 24	0.439**	b 24	0.434**	
	a 25	0.547**	b 25	0.371**	
	a 26	0.428**	b 26	0.293*	
	a 27	0.403**	b 27	0.308*	
المستوى النقدي	a 28	0.299*	b 28	0.312*	
	a 29	0.275*	b 29	0.356*	المستوى النقدي
	a 30	0.356*	b 30	0.294*	
	a 31	0.443**	b 31	0.328*	
	a 32	0.425**	b 32	0.506**	
إيداعي	a 33	0.288*	b 33	0.259	
	a 34	0.322*	b 34	0.322*	ابداعي
	a 35	0.366*	b 35	0.366*	
	a 36	0.324*	b 36	0.324*	

ز. حساب معاملات تمييز بنود اختبار الفهم القرائي

تم التّحقق من القدرة التّمييزية لاختبار المهارات على عينة مؤلفة من (50) طفل وطفلة من مدرسة (سليمان ثامر الأعوج) باستخدام اختبار مان ويتني(Mann-Whitney Test nonparametric tests algorithms) لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين اللتين لا تتبعان التّوزع الطبيعي، كما في الجدول الآتي:

جدول (3) اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) للصدق التّمييزي لاختبار مهارات الفهم القرائي

الفئة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمة u	مستوى الدلالة	القرار
العليا	12	19.50	234.00	4.303	0.000	0.000	**دال**
الدنيا	12	7.00	91.00				

نلاحظ من الجدول(3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين حيث إن قيمة الدلالة الاحتمالية هي (0.000) وهي أصغر من (0.05) وهذا يدل على قدرة تمييزية مرتفعة للاختبار.

ح. ثبات الاختبار

للتأكّد من أن الاختبار يتمتع بمستوى ثبات موثوق به، أُعتمدت الباحثة في دراسة الثبات على طريقتين هما

1) الثبات بالإعادة (Test-Retest Method)

تم استخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة على عيّنة مؤلفة من (50) تلميذاً وتلميذة، سحبت من مدرسة (سليمان ثامر الأعوج)، ثمّ أعيد تطبيق الاختبار للمرّة الثانية على العيّنة نفسها، بعد مضي أسبوعين من التّطبيق الأول، عن طريق حساب معامل الارتباط بين التّطبيق الأول والثاني، والجدول(4) يوضح قيم معاملات الارتباط.

جدول(4) معاملات الثبات بالإعادة لاختبار الفهم القرائي ومهاراته الفرعية

Pearson Correlation	الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	الإبداعي	اختبار الفهم القرائي
	**0.752	**803 .0	**0.778	**0.829	**0.942

****الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0.01)**

يتبين من الجدول (4) أن مؤشرات ثبات إعادة تطبيق المقياس لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية كانت جميعها دالة إحصائياً وتراوحت بين (0.752−0.942) وهو معاملات ثبات عالية ومرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) ، إن مؤشرات الثبات هذه تشير

إلى ثبات المقياس عبر الزمن في قياس مهارات الفهم القرائي (موضوع الدراسة الحالية) مما يدعم ثبات المقياس ويؤسسه عموماً.

2) ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ (Internal Consistency)

تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعيّنة نفسها في التّطبيق الأول باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ للدرجة الكلية ب(0.908) وهو معامل جيد ومقبول أيضاً لأغراض الدراسة الحالية.

الجدول رقم (5) معاملات ثبات ألفا كرونباخ للاختبار

اختبار مهارات الفهم القرائي	البنود	الفا كرونباخ
المستوى الحرفي	40	0.861
المستوى الاستنتاجي	15	0.705
المستوى النقدي	10	0.566
المستوى الابداعي	7	0.580
الدرجة الكلية	72	0.908

ويتضح ممّا سبق أنّ اختبار مهارات الفهم القرائي يتّصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات تجعله صالحاً للاستخدام كأداة للدراسة الحالية.

2-قائمة مهارات الفهم القرائي:

في سبيل الوصول إلى مهارات الفهم القرائي المناسب وتنميتها لدى أطفال الصف الرابع الأساسي قامت الباحثة بإعداد قائمة تتضمن عدداً من مهارات الفهم القرائي وتتطلب ذلك القيام بالإجراءات الآتية:

أ. **الهدف من القائمة :**

هدفت القائمة إلى التّعرف على أهم مهارات الفهم القرائي المناسبة لأطفال الصف الرابع الأساسي تمهيداً لاستخدامها في إعداد اختبار الفهم القرائي ومن ثم تنميتها من خلال برنامج تدريبي.

ب. **مصادر بناء القائمة:**

اعتمدت الباحثة عند إعداد القائمة على المصادر التّالية:

- المراجع والمصادر ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية ، في مجال طرائق وتدريس اللغة العربية.
- الدراسات والبحوث السّابقة ، والتّي تناولت مهارات الفهم القرائي.
- المجالات والمعايير ومخرجات التّعلم التّي وضعتها وزارة التّربية والتّعليم لمهارات القراءة والفهم القرائي للصف الرابع الأساسي (الملحق رقم 8).
- مقابلة بعض معلمي ومشرفي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية ، والاستفادة من آرائهم حول مهارات الفهم القرائي المناسبة لأطفال الصف الرابع الأساسي.
- كتاب التلميذ.

ج. **محتوى القائمة:** بعد الاطلاع على الأدب التّربوي والدراسات السّابقة، قامت الباحثة بحصر مهارات الفهم القرائي، وتصنيفها في أربع مستويات ، يندرج تحت كل مستوى مجموعة من المهارات . وقد بلغ عدد هذه المهارات (24) مهارةً وزعت بداية من مستوى الفهم الحرفي ، مروراً بمهارات المستوى الاستنتاجي ،ومهارات المستوى النقدي ، ومهارات المستوى الإبداعي(الملحق رقم 2) .

د. **صدق قائمة المهارات:** للتأكد من صدق القائمة قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية ، وذلك بعد عرضها على مشرفي الرسالة ، وطلبت الباحثة من المحكمين إبداء رأيهم بما يرونه مناسباً من حيث: "مدى انتماء كل مهارة لمستوى الفهم الذّي صنفت فيه ، ووضوح صياغة كل مهارة من الناحية اللغوية، ومناسبة المهارة للطفل في الصف الرابع الأساسي، وحذف أو تعديل أو حتى إضافة ما يرونه مناسباً من المهارات لمستويات الفهم".

وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تم مراجعة القائمة ، وكان للمحكمين الآراء والتّوجيهات التّي أخذت بعين الاعتبار منها :

- تعديل في صياغة بعض المهارات لغوياً.
- تغيير في مكان تصنيف بعض المهارات في المستويات.
- حذف بعض المهارات من المستويات و إضافة بعض المهارات لبعض المستويات.

وبعد تعديل قائمة مهارات الفهم القرائي في ضوء آراء السّادة المحكمين، تم التّوصل إلى قائمة نهائية بمهارات الفهم القرائي المناسبة لأطفال الصف الرابع الأساسي كما هي مبينة بالجدول التّالي:

الجدول رقم (6) عدد مستويات الفهم القرائي ومهاراته بعد التّحكيم

م	المحور	عدد المهارات
1	مستوى الفهم الحرفي	7
2	مستوى الفهم الاستنتاجي	5
3	مستوى الفهم النقدي	3
4	مستوى الفهم الإبداعي	3
المجموع		18

وفي ضوء ما تقدم فقد تم اعتماد مهارات الفهم القرائي لأطفال الصف الرابع الأساسي على النحو الآتي (الملحق رقم 3):

أ- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السّياق.

ب- تحديد مضاد الكلمة.

ت- تحديد مرادف الكلمة.

ث- التّمييز بين المفرد والمثنى والجمع.

ج- تحديد أسماء الشّخصيات الواردة في المقروء.

ح- تحديد الأزمنة والأمكنة الواردة في المقروء .

خ- تمييز الأفعال (الماضي والمضارع والأمر).

د- استنتاج الفكرة الرئيسة في المقروء.

ذ- استنتاج الفكر الفرعية لفقرات المقروء.

ر- استنتاج العاطفة المسيطرة على المقروء.

ز- استنتاج علاقات السّبب والنتيجة .

س- استنتاج صفات الشّخصيات الواردة في المقروء.

ش- التّمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

ص-التّمييز بين الحقيقة والرأي في النص المقروء.

ض- تكوين رأي حول القضايا المطروحة في النص.

ط- اختيار حل مناسب لموقف أو مسألة واحدة.

ظ- وضع أكثر من مرادف لكلمة واحدة.

ع- انتقاء عنوان مناسب للنص.

3- البرنامج التّدريبي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى أطفال صعوبات التّعلم (إعداد الباحثة):

مرّ تصميم البرنامج التّدريبي بعدة مراحل مُخطّطة ومنظمة بدقة وفق الأصول العلمية لبناء وتصميم البرامج التّدريبية لتنمية مهارات الفهم القرائي لأطفال صعوبات التّعلم في الصف الرابع الأساسي، حيث قامت الباحثة بالاطلاع على الأدبيات العلمية (العربية والأجنبية) المتعلقة بصعوبات التّعلم عامة وصعوبات الفهم القرائي خاصة . والدراسات السّابقة (العربية والأجنبية) ونتائجها الميدانية وما تتضمنه من برامج تدريبية لتنمية مهارات الفهم القرائي عند ذوي صعوبات التّعلم. والاطلاع على أدلّة المعلمين الصادرة عن وزارة التّربية السّورية للصف (الرابع من التّعليم الأساسي). و استشارة عدد من المختصين التّربويين في مجال اللغة العربية، والمراحل التي مر بها تصميم البرنامج هي :

أ. **الهدف العام للبرنامج:** تنمية مهارات الفهم القرائي لدى أطفال صعوبات التّعلم من مستوى الصف الرابع للتعليم الأساسي .

ب. **الأهداف الفرعية :**

- تنمية مهارات الفهم القرائي التّي تُكون المستوى الحرفي.
- تنمية مهارات الفهم القرائي التّي تُكون المستوى الاستنتاجي.
- تنمية مهارات الفهم القرائي التّي تُكون المستوى النقدي.
- تنمية مهارات الفهم القرائي التّي تُكون المستوى الابداعي.

ج. الأسس التّي يجب مراعاتها عند التّعامل مع تلاميذ صعوبات التّعلم:

- تقديم توصيف تفصيلي للبرنامج وبيان أهدافه قبل بداية الجلسات.
- عزل مشتتات الانتباه.
- استخدام وسائل تعليمية وتقنية متعددة تحاكي القنوات الحسية للتلاميذ وأنماط تعلمهم.
- العرض بلغة واضحة للأطفال وبمعدل يسمح لهم بالاستيعاب.
- الاعتماد على الاشياء المحسوسة في التّدريب، وتزويد التّلاميذ بفرص كافية لممارسة ما تعلموه.

- إعطاء فرصة للتلاميذ بالتّعلم بشكل تعاوني لزيادة ذخيرتهم في فنية توجيه الذّات أثناء أداء مهام التّعلم.
- إجراء التّقويم النهائي للجلسة للتأكد من فهم التّلاميذ وإعطائهم الوقت الكافي للعمل.
- تعزيز إنجازاتهم العلمية وتحفيزهم للأفضل.
- إعطاء التّلاميذ واجباً منزلياً يتدربون من خلاله على مهارات ذات فائدة تناسب مستوى قدراتهم.
- استخدام التّغذية الراجعة ، وربط التّعليم السّابق بالتّعليم اللاحق.

البرنامج بصورته الأولى وتحكيمه:

تم تنظيم الصورة الأولية للبرنامج التّدريبي ليضم (12) جلسة تدريبية تهدف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لأطفال صعوبات التّعلم ، وصياغته من حيث الأهداف ، وإجراءات التّطبيق واستراتيجيات التّدريس، والوسائل التّعليمية ومحتوى كل جلسة ، وزمن التّطبيق.

وتم التّحقق من صدق البرنامج بعرضه على محكمين بهدف بيان ملاحظاتهم عن مدى ملائمة جلسات البرنامج وعددها ، وما تتضمنه من مهارات ومدى ملائمة إجراءات تطبيقية من حيث المعنى واللغة ومدى ملائمة وسائل التّعليم ، واستراتيجيات التّدريس وملائمته لمستوى القدرات العقلية والنمائية والمعرفية لأفراد الفئة المستهدفة (أطفال صعوبات التّعلم من مستوى الصف الرابع الأساسي).

وقدم المحكّمون ملاحظاتهم التّي بيّنوا فيها ما يلي:

ضرورة زيادة عدد الجلسات التّدريبية لتصبح (25) جلسة بدلاً من (12) جلسة من خلال تجزئة بعض الأهداف السّلوكية وتنفيذها ضمن جلستين أو أكثر ، وتجزئة أهداف سلوكية أخرى ضمن الجلسة الواحدة وجعلها أكثر إجرائية. و زيادة مدة الجلسات لتصبح (45) دقيقة بدلاً من (30) دقيقة. وتفصيل في الشّرح وزيادة عدد الأمثلة للتوصل إلى فهم أفضل. وزيادة المواد المقروءة ا لمستخدمة في التّدريبات .

الفنيات والأنشطة والاستراتيجيات التّي يتضمنها البرنامج :

يتألف الجانب العملي " الاستراتيجيات والأنشطة" للبرنامج من (25) جلسة تدريبية ، والتّي تراعي فيها (الباحثة) استراتيجيات التّعلم التّي تستخدم لتنمية وتحسين مهارات الفهم القرائي لدى أطفال صعوبات التّعلم وذلك من خلال عدة أنشطة ومن الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

النمذجة – المناقشة والحوار – التّلخيص– السّرد القصصي – الألعاب اللغوية – التّعليم التّعاوني – KWL – لعب الأدوار . (سبق شرحهم في الجانب النظري من الرسالة).

الصورة النهائية للبرنامج (الملحق رقم 9) : والذّي ضم (25) جلسة تدريبية موزعة كالاتي :

1- الجلسة الأولى والثانية: التّعارف واختيار المجموعات وتطبيق قوانين العمل.

2- الجلسة الثالثة: معرفة الفعل الماضي

3- الجلسة الرابعة: معرفة مرادف الكلمة ، معرفة مضاد الكلمة

4- الجلسة الخامسة: التّعرف على الفعل المضارع والتّميز بينه وبين الفعل الماضي.

5- الجلسة السّادسة: التّمييز بين المرادف والمضاد للكلمة باستخدام (الكلمات المتقاطعة)

6- الجلسة السّابعة: التّعرف على فعل الأمر والتّمييز بين (الفعل الماضي والمضارع والأمر).

7- الجلسة الثامنة: معرفة المعنى المناسب للكلمة من السّياق

8- الجلسة التّاسعة: تدريبات على التّمييز بين (الفعل الماضي والمضارع والأمر).

9- الجلسة العاشرة: التّمييز بين الزمان والمكان.

10-الجلسة الحادية عشر: التّعرف على المفرد والمثنى والتّمييز بينهما.

11-الجلسة الثانية عشر: استنتاج علاقة السّبب والنتيجة.

12-الجلسة الثالثة عشر: التّعرف والتّميز بين الجمع بنوعيه (المذكر والمؤنث)

13-الجلسة الرابعة عشر والخامسة عشر: استنتاج (الفكرة الرئيسة – الفكر الفرعية) – إيجاد عنوان أخر للنص

14-الجلسة السّادسة عشر: تدريبات على التّمييز بين (المفرد والمثنى والجمع).

15-الجلسة السّابعة عشر: ذكر معاني المفردات من السّياق– التّمييز بين الأفعال– تحديد المرادف والمضاد للكلمة– إيجاد عنوان أخر للنص.

16-الجلسة الثامنة عشر: استنتاج صفات الشّخصيات في النص– تحديد الزمان والمكان من النص– التّمييز بين الحقيقة والرأي في النص– تحديد معاني الكلمات من السّياق.

17-الجلسة التّاسعة عشر: تحديد الشّخصيات وصفاتها – التّمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به – إيجاد حل للمشكلة.

18-الجلسة العشرون: تحديد المشكلة وإيجاد حلول لها – تحديد فعل الأمر.

19-الجلسة الواحد والعشرون: تحديد مرادف ومضاد الكلمة – استنتاج الفكرة الرئيسة والفكر الفرعية– تحديد أسماء الشّخصيات الواردة في النص – وضع عنوان أخر للنص.

20-الجلسة الثانية والعشرون: استنتاج العاطفة المسيطرة في النص المقروء – تكوين رأي حول القضايا المطروحة في النص.

21-الجلسة الثالثة والعشرون: تكوين رأي حول القضايا المطروحة في النص – تحديد الشّخصيات واستنتاج صفاتها التّي وردت في النص.

22-الجلسة الرابعة والعشرون والخامسة والعشرون: تحديد مرادف الكلمة – استنتاج (الفكرة الرئيسة – الفكر الفرعية) – تحديد الشّخصيات الموجودة في النص.

رابعاً- عينة الدراسة والإجراءات المتبعة في اختيارها:

أ. عينة الدراسة: تكونت من (7 مجموعة تجريبية) و(7 مجموعة ضابطة) من تلاميذ صعوبات الفهم القرائي.

ب. خطوات تشخيص عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة الحالية من (14) تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع للتعليم الأساسي ، موزعة بالتّساوي (7 للعينة التّجريبية و7 للعينة الضابطة) ممن يعاون من صعوبات الفهم القرائي ، اختيروا من 3 مدارس للتعليم الأساسي في محافظة السّويداء كما يظهر الجدول (18) :

الجدول رقم (7) المدارس التّي سُحب منها أفراد المجموعتين التّجريبية الضابطة

المدرسة	العنوان	العينة	المرحلة التّعليمية	الجنس		المجموع
				ذكور	إناث	
منير بلان	السّويداء	تجريبية	صف رابع	4	3	7
جادو أبو محمود	السّويداء	ضابطة	صف رابع	3	1	4
محمود الحلبي	السّويداء	ضابطة	صف رابع	1	2	3
المجموع				8	6	14

وتم تشخيص تلاميذ المجموعتين (التّجريبية والضابطة) باتّباع الإجراءات التّشخيصية التّالية:

1. قامت الباحثة بزيارة (3) مدارس من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي من محافظة السّويداء صف الرابع الابتدائي (منير بلان – جادو أبو محمود – محمود الحلبي)، و حصر أعداد أطفال الصف الرابع (الذّكور والإناث) في الفصل الدراسي الأول ، وبلغ عددهم الإجمالي (214) تلميذاً وتلميذة ، موزعين على 6 شعب دراسية (2 شعبة في كل مدرسة) .
2. تم ترشيح (40) تلميذ من خلال المعلمين على اعتقاد أن لديهم صعوبات التّعلم لكنهم لا يعانون من أي إعاقة حسية أو حركية.
3. تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (Raven) وذلك لقياس نسبة الذّكاء لدى أفراد العينة التّي تم تحديدها من قبل المعلمين ، فتم استبعاد التّلاميذ الذّين أظهرت درجاتهم انخفاض عن متوسط درجات التّلاميذ في نفس المرحلة العمرية ، بحيث استبعد كل من قلت درجته على الاختبار عن الميئين (25) والبالغ عددهم (2) تلاميذ وبذلك يصبح عدد أفراد العينة (38) تلميذ وتلميذة .
4. تم تطبيق مقياس الخصائص السّلوكية لصعوبات التّعلم من إعداد مايكل بست للكشف والتّعرف على صعوبات التّعلم وتم استبعاد (7) من التّلاميذ ليصبح عدد أفراد العينة (31).
5. تطبيق اختبار الفهم القرائي (إعداد الباحثة) لتشخيص الأطفال الذّين لديهم صعوبة في الفهم القرائي وتم استبعاد(7) من التلاميذ لتصبح عدد أفراد العينة (24).
6. قامت الباحثة باختبار قدرة التّلاميذ على القراءة (فك الشّيفرة) من خلال إعطاء نص لكل تلميذ من نصوص كتاب القراءة واختبار قدرته على القراءة ومن ثم استبعاد التّلاميذ الذّين لديهم صعوبة في القراءة وعددهم(10) ليصبح أفراد العينة (14) تلميذ وتلميذة .
7. تم تقسيمهم إلى مجموعتين (7 تلاميذ مجموعة تجريبية) و(7 تلاميذ مجموعة ضابطة).

تكافؤ المجموعتين (التّجريبية والضابطة) في اختبار الفهم القرائي (إعداد الباحثة)

الجدول رقم (8)

	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	مستوى الدلالة
المهارة	تحديد المعنى المناسب للكلمة من السّياق					
التّجريبية	3	0.81	6.64	46.50	18.500	0.417
الضابطة	3.42	0.97	8.36	58.50		
تحديد مضاد الكلمة						
التّجريبية	3.14	0.89	6.29	44	16	0.22
الضابطة	3.28	1.49	8.71	61		
تحديد مرادف الكلمة						
التّجريبية	3.14	0.89	6.29	44	16	0.22
الضابطة	3.28	1.11	8.71	61		
التّمييز بين المفرد والمثنى والجمع						
التّجريبية	2.42	0.53	6.29	44		
الضابطة	2.85	0.69	8.71	61	16	0.31
تحديد أسماء الشّخصيات الواردة في المقروء						
التّجريبية	2.71	0.95	6.93	48.50	20.500	0.59
الضابطة	3	1.29	8.07	56.50		
تحديد الأزمنة والأمكنة الواردة في المقروء						
التّجريبية	1.71	0.75	6	42	14	0.16
الضابطة	2.71	1.38	9	63		
تمييز الأفعال (الماضي والمضارع والأمر)						
التّجريبية	2.28	1.11	7.71	54	23	0.84
الضابطة	2.28	1.49	7.29	51		
المستوى الحرفي						
التّجريبية	18.42	2.82	5.64	39.5	11.50	0.094

الضابطة	20.85	2.67	9.36	65.50		
استنتاج الفكرة الرئيسية						
التّجريبية	2.14	0.37	6.86	48	20	0.674
الضابطة	2.42	0.97	8.14	57		
استنتاج الأفكار الفرعية						
التّجريبية	1.57	0.68	8	56	21	0.624
الضابطة	1.28	0.75	7	49		
استنتاج العاطفة المسيطرة في المقروء						
التّجريبية	2.28	0.48	6.36	44.50	16.500	0.318
الضابطة	2.71	0.75	8.64	60.50		
استنتاج علاقات السّبب والنتيجة						
التّجريبية	2	0.81	7.14	50	22	0.735
الضابطة	2.14	0.89	7.86	55		
استنتاج صفات الشّخصيات الواردة في المقروء						
التّجريبية	1.28	0.48	6.50	45.50	17.500	0.383
الضابطة	1.57	0.53	8.50	59.50		
المستوى الاستنتاجي						
التّجريبية	9.28	1.38	6.36	44.50	16.500	0.295
الضابطة	10.14	1.46	8.64	60.50		
التّمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به						
التّجريبية	2.14	0.69	7.86	55	22	0.805
الضابطة	2	0.81	7.14	50		
التّمييز بين الحقيقة والرأي في النص المقروء						
التّجريبية	2.28	0.48	8.07	56.50	20.500	0.569
الضابطة	2.14	1.06	6.93	48.50		
تكوين رأي حول القضايا المطروحة في النص						
التّجريبية	1.57	0.68	7.57	53	24	0.945
الضابطة	1.42	0.78	7.43	52		

المستوى النقدي						
التّجريبية	6	1	8.21	57.50	19.500	0.492
الضابطة	5.57	1.39	6.79	47.50		
اختيار حل مناسب لموقف أو مسألة واحدة						
التّجريبية	1.14	0.37	7.93	55.50	21.500	0.593
الضابطة	1	0.57	7.07	49.50		
وضع أكثر من مرادف لكلمة واحدة						
التّجريبية	2.14	1.12	7.86	55	22	0.737
الضابطة	1.85	0.69	7.14	50		
وضع عنوان مناسب للنص						
التّجريبية	1.28	0.48	6.50	45.50	17.500	0.298
الضابطة	1.57	0.53	8.50	59.50		
المستوى الإبداعي						
التّجريبية	4.57	1.13	7.50	52.50	24.500	1
الضابطة	4.42	1.27	7.50	52.50		
الدرجة الكلية						
التّجريبية	38.28	3.90	6	42	14	0.177
الضابطة	41	2.70	9	63		

نلاحظ من الجدول السّابق أنه عند استخدام اختبار مان وتني (Man Whiteney) لحساب التّكافؤ كانت قيمة (U) ومستوى دلالتّها أكبر من مستوى الدلالة (0.05) بالنسبة للمستويات والمهارات التّي تضمنتها لذلك لا يوجد دلالة إحصائية فهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في (الفهم القرائي) وهذا يعني المجموعتين متكافئتين.

تكافؤ مجموعتي الدراسة (التّجريبية والضابطة):

لضبط متغيرات الدراسة الحالية تم التّحقق من تكافؤ المجموعتين (التّجريبية والضابطة) في متغيرات (العمر– درجة الذّكاء – الخصائص السّلوكية – الفهم القرائي) باستخدام معادلة مان وتني (Man Whiteney) لعينتين مستقلتين ،لتقدير مقدار الفروق بين المجموعتين قبل تطبيق البرنامج التّدريبي ، وتعيين مدى التّجانس في تلك المتغيرات التّي يمكن أن تأثر بالبرنامج التّدريبي كما يظهر في الجدول (9) تكافؤ المجموعتين التّجريبية والضابطة وفق معادلة Man (Whiteney) في متغيرات (العمر– درجة الذّكاء – الخصائص السّلوكية – الفهم القرائي).

العينة	العدد (ن)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	(U)	الدلالة
العمر					
التّجريبية	7	6.64	46.50	18.500	0.441
الضابطة	7	8.36	58.50		
اختبار الذّكاء (رافن)					
العينة	**العدد (ن)**	**متوسط الرتب**	**مجموع الرتب**	**(U)**	**الدلالة**
التّجريبية	7	6.64	46.50	18.500	0.441
الضابطة	7	8.36	58.50		
اختبار الخصائص السّلوكية (مايكل بست)					
العينة	**العدد (ن)**	**متوسط الرتب**	**مجموع الرتب**	**(U)**	**الدلالة**
التّجريبية	**7**	**6.14**	**43.00**	**15.000**	**0.224**
الضابطة	**7**	**8.86**	**62.00**		

نلاحظ من الجدول السّابق أنه عند استخدام اختبار مان وتني لحساب التّكافؤ كانت قيمة (U) ومستوى دلالتّها أكبر من مستوى الدلالة (0.05) لذلك لا يوجد دلالة إحصائية فهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في (العمر – الذّكاء – الخصائص السّلوكية – الفهم القرائي) وهذا يعني المجموعتين متكافئتين.

خامساً- تنفيذ إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بالإجراءات التّالية لتحقيق الهدف العام للدراسة الحالية:

1- تنظيم الإطار (النظري للدراسة الحالية) بالعودة إلى أدبيات التّربية الخاصة المتعلقة بصعوبات التّعلم بالإضافة إلى أدبيات المتعلقة بالقراءة والفهم القرائي واستعراض الدراسات السّابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية.

2- بناء قائمة بمهارات الفهم القرائي لأطفال الصف الرابع الأساسي التّي سيقوم البرنامج التّدريبي بتنميتها لأطفال صعوبات التّعلم .

3- تصميم اختبار الفهم القرائي والتّحقق من صدقه وثباته بعدة أشكال، واستخدامه كأداة للتعرف على فعالية البرنامج التّدريبي.

4- تصميم جلسات البرنامج التّدريبي وعرضها على مجموعة من المُحكّمين للتحقق من وضوح أهدافه، ودقة إجراءات تطبيق البرنامج

5- سحب عينة الدراسة من مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسي في محافظة السّويداء.

6- تقسيم العينة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة بواقع (7) أطفال في كل مجموعة و التّحقق من التّكافؤ بين المجموعتين.

7- تطبيق القياس القبلي لاختبار الفهم القرائي على عينة الدراسة.

8- قامت الباحثة بتطبيق البرنامج التّدريبي بنفسها على المجموعة التّجريبية، خلال الفترة الزمنية الممتدة بين (2016/2/1 -2016/4/1) ، حيث تم تطبيق البرنامج في مدرسة منير بلان في محافظة السّويداء.

9- تطبيق القياس البعدي لاختبار الفهم القرائي وإجراء المقارنات البُعدية المباشرة لأفراد المجموعتين (التّجريبية والضابطة) كذلك إجراء المقارنات القبلية والبَعدية لأفراد المجموعة التّجريبية.

10- إعادة تطبيق اختبار الفهم القرائي بعد شهر من انتهاء تطبيق البرنامج وذلك على أفراد المجموعة التّجريبية فقط بتاريخ (2016/5/1) وذلك للتحقق من استمرار أثر البرنامج التّدريبي.

11-إجـراء المقارنـات (القبليـة، البعديـة المباشـرة، البعديـة التّتبعيـة) بـين أفـراد المجمـوعتين (التّجريبيـة، والضـابطة) مـن خـلال التّحـليلات الإحصـائية، والتّوصـل إلـى نتـائج الدراسـة وعرضها.

12-مناقشة نتائج الدراسة، والتّوصل إلى مجموعة من المقترحات.

سادساً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

للتحقـق مـن نتـائج الدراسـة الحاليـة تـم اسـتخدام الرزمـة الإحصـائية للعلـوم الاجتماعيـة (spss). و تم استخدام المعالجات الآتية للتحقق من الخصائص السّيكومترية:

- ❖ معامل الارتباط سبيرمان لحساب صدق الاتساق الداخلي والثبات بالإعادة.
- ❖ معامل الارتباط إلفا كرونباخ لحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي.
- ❖ كما تم استخدام المعالجات التّالية للوصول إلى النتائج:
- ❖ اختبار مان وتنيي (Man-Whitny test): للتحقق من تكافؤ المجموعتين التّجريبية والضابطة للعينات المستقلة في متغير العمر ونسبة الذّكاء ودرجة الفهم القرائي، وللتعرف على التّغير الذّي يطرأ على مجموعتي الدراسة التّجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التّدريبي على أفراد المجموعة التّجريبية، وذلك لفحص الفروق بين متوسط أداء المجموعة التّجريبية والضابطة.
- ❖ اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test): للعينات المترابطة لفحص الفروق بين متوسطي الأداءين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي.

الفصل الخامس

(نتائج الدراسة ومناقشتها)

أولاً: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها .
ثانياً: مناقشة نتائج الدراسة.
ثالثاً: توصيات الدراسة ومقترحاتها .

تمهيد

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التّي تم التّوصل إليها، ومناقشة هذه النّتائج في ضوء الإطار النّظري والدّراسات السّابقة ، ثم تقديم مجموعة من المقترحات وفقاً للنتائج التّي تم التّوصل إليها.

أولاً: عرض نتائج الدّراسة وتفسيرها

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط رتب درجات المجموعة التّجريبية في القياسين (القبلي والبعدي) في الفهم القرائي وفقاً لمستوياته تعزى للبرنامج التّدريبي. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التّجريبية في القياسين القبلي والبعدي . ويوضِّح الجدول رقم (10) اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التّجريبية في القياسين القبلي والبعدي / **الجدول رقم (10)**

	المجموعة التّجريبية (ن=7)						
	المتوسط	ع	متوسط الرّتب	مجموع الرّتب	Z	الدّلالة	حجم الاثر
	الدّرجة الكلية						
التّطبيق القبلي	38.28	3.90	0.00	0.00	2.371	0.018	0.97
التّطبيق البعدي	65.85	4.09	4	28			

تشير نتائج اختبار ويلكوكسون الواردة في الجدول السّابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (0.05) بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التّجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار الفهم القرائي ، فقد بلغت قيمة الدّلالة الاحتمالية للدرجة الكلية للاختبار (0.018) وهو أصغر من مستوى الدّلالة الافتراضي (0.05) وبالنّظر إلى الجدول (10) يظهر لدينا أن الفروق باتجاه التّطبيق البعدي ذو المتوسط الأعلى وبذلك نرفض الفرضية ونقبل الفرضية البديلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (0.05) بين متوسط رتب درجات المجموعة التّجريبية في القياسين (القبلي والبعدي) في الفهم القرائي يعزى للبرنامج التّدريبي.

ويتفرع من الفرضية الأولى الفرضيات الأتية:

أ. **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط رتب درجات المجموعة التّجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الفهم القرائي (المستوى الحرفي والمهارات المتضمنة به) تعزى للبرنامج التّدريبي .**

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التّجريبية في القياسين القبلي والبعدي في (المستوى الحرفي والمهارات المتضمنة به).

الجدول رقم (11)

المهارة / التّطبيق	المجموعة التّجريبية (ن=7)						
	المتوسط	ع	متوسط الرّتب	مجموع الرّتب	Z	الدّلالة	حجم الاثر
تحديد المعنى المناسب للكلمة من السّياق							
القبلي	3	0.81	0.00	0.00	2.401	0.016	0.85
البعدي	4.71	0.75	4	28			
تحديد مضاد الكلمة							
القبلي	3.14	0.89	0.00	0.00	2.392	0.017	0.83
البعدي	5	0.81	4	28			
تحديد مرادف الكلمة							
القبلي	3.14	0.89	0.00	0.00	2.392	0.017	0.87
البعدي	5.14	1.06	4	28			
التّمييز بين المفرد والمثنى والجمع							
القبلي	2.42	0.53	0.00	0.00	2.401	0.016	0.93
البعدي	5.14	0.69	4	28			
تحديد أسماء الشّخصيات الواردة في المقروء							
القبلي	2.71	0.95	0.00	0.00	2.428	0.015	0.95
البعدي	5.28	0.75	4	28			
تحديد الأزمنة والأمكنة الواردة في المقروء							

القبلي	1.71	0.75	0.00	0.00	2.401	0.016	0.91
البعدي	4	0.57	4	28			
تمييز الأفعال(الماضي والمضارع والأمر)							
القبلي	2.28	1.11	0.00	0.00	2.414	0.016	0.91
البعدي	4.71	1.11	4	28			
المستوى الحرفي							
القبلي	18.42	2.82	0.00	0.00	2.384	0.017	0.98
البعدي	34	3	4	28			

تشير نتائج اختبار ويلكوكسون بالنّسبة للمستوى الحرفي التّي جاءت قيم مستوى الدّلالة للمستوى (0.017) والقيم(0.016 – 0.017 –0.017– 0.016 – 0.015 ـ 0.016 ـ 0.016) على التّرتيب للمهارات المتضمنة به (تحديد المعنى من السّياق – مضاد الكلمة – مرادف الكلمة – التّمييز بين المفرد والمثنى والجمع – تحديد أسماء الشّخصيات الواردة في المقروء – تحديد الأزمنة والأمكنة الواردة في المقروء – تمييز الأفعال (الماضي والمضارع والأمر).وهذه القيم جميعها أصغر من مستوى الدّلالة الافتراضي (0.05) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التّجريبية في المستوى الحرفي وهذه الفروق باتجاه القياس البعدي **وبذلك نرفض الفرضية ونقبل الفرضية البديلة**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط رتب درجات المجموعة التّجريبية في القياسيين (القبلي والبعدي) في اختبار الفهم القرائي (المستوى الحرفي والمهارات المتضمنة به) تعزى للبرنامج التّدريبي.

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط رتب درجات المجموعة التّجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الفهم القرائي (المستوى الاستنتاجي والمهارات المتضمنة به) تعزى للبرنامج التّدريبي .

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التّجريبية في القياسين القبلي والبعدي في (المستوى الاستنتاجي والمهارات المتضمنة به).

الجدول رقم (12) اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التّجريبية في القياسين القبلي والبعدي في(المستوى الاستنتاجي والمهارات المتضمنة به).

	المجموعة التّجريبية (ن=7)						
المهارة / التّطبيق	المتوسط	ع	متوسط الرّتب	مجموع الرّتب	Z	الدّلالة	حجم الاثر
	استنتاج الفكرة الرّئيسة						
القبلي	2.14	0.37	0.00	0.00	2.460	0.014	0.93
البعدي	3.85	0.37	4	28			
	استنتاج الأفكار الفرعية						
القبلي	1.57	0.78	2.50	2.50	1	0.031	0.71
البعدي	1.85	0.75	2.50	7.50			
	استنتاج العاطفة المسيطرة في المقروء						
القبلي	2.28	0.48	0.00	0.00	2.428	0.015	0.89
البعدي	3.71	0.48	4.00	28.00			
	استنتاج علاقات السّبب والنّتيجة						
القبلي	2	0.81	0.00	0.00	2.379	0.017	0.83
البعدي	4.28	0.95	4	28			
	استنتاج صفات الشّخصيات الواردة في المقروء						
القبلي	1.28	0.48	0.00	0.00	2.236	0.02	0.71
البعدي	2	0.00	3.00	15.00			
	المستوى الاستنتاجي						
القبلي	9.28	1.38	0.00	0.00	2.388	0.017	0.93
البعدي	15.71	1.25	4	28			

تشير نتائج اختبار ويلكوكسون بالنّسبة للمستوى الاستنتاجي التّي جاءت قيمة مستوى الدّلالة له (0.017) وقيم مستوى الدّلالة للمهارات التّي يتضمنه (0.014ـ 0.02 ـ 0.015 ـ 0.017 ـ 0.02) على التّرتيب للمهارات (استنتاج الفكرة الرّئيسة ـ استنتاج الأفكار الفرعية ـ استنتاج العاطفة المسيطرة في المقروء ـ استنتاج علاقات السّبب والنّتيجة ـ استنتاج صفات الشّخصيات الواردة في النّص). وهذه القيم جميعها أصغر من مستوى الدّلالة الافتراضي

(0.05) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التّجريبية في المستوى الاستنتاجي وهذه الفروق باتجاه القياس البعدي وبذلك نرفض الفرضية ونقبل الفرضية البديلة: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط رتب درجات المجموعة التّجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الفهم القرائي (المستوى الاستنتاجي والمهارات المتضمنة به) تعزى للبرنامج التّدريبي .**

ت. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط رتب درجات المجموعة التّجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الفهم القرائي (المستوى النّقدي والمهارات المتضمنة به) تعزى للبرنامج التّدريبي .

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التّجريبية في القياسين القبلي والبعدي في (المستوى النّقدي والمهارات المتضمنة به).

الجدول رقم (13) اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التّجريبية في القياسين القبلي والبعدي في (المستوى النّقدي والمهارات المتضمنة به).

	المجموعة التّجريبية (ن=7)						
	المتوسط	**ع**	**متوسط الرّتب**	**مجموع الرّتب**	**Z**	**الدّلالة**	**حجم الاثر**
التّمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به							
القبلي	2.14	0.69	0.00	0.00	2.428	0.015	0.90
البعدي	3.71	0.48	4	28			
التّمييز بين الحقيقة والرّأي في النّص المقروء							
القبلي	2.28	0.48	0.00	0.00	2.428	0.015	0.89
البعدي	3.71	0.48	4	28			
تكوين رأي حول القضايا المطروحة في النّص							
القبلي	1.57	0.78	0.00	0.00	2.26	0.02	0.79
البعدي	1.85	0.37	3.5	21			

المستوى النّقدي							
القبلي	6	1	0.00	0.00	2.388	0.017	0.86
البعدي	9.28	0.95	4	28			

تشير نتائج اختبار ويلكوكسون بالنّسبة للمستوى النّقدي التّي جاءت قيمة مستوى الدّلالة له (0.017) والقيم للمهارات المتضمنة به (0.015 ـ 0.015 ـ 0.02) على التّرتيب للمهارات (التّمييز بين مايتصل بالموضوع وما لا يتصل به ـ التّمييز بين الحقيقة والرّأي في النّص المقروء ـ تكوين رأي حول القضايا المطروحة في النّص) . وهذه القيم جميعها أصغر من مستوى الدّلالة الافتراضي (0.05) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التّجريبية في المستوى النّقدي وهذه الفروق باتجاه القياس البعدي. وبذلك نرفض الفرضية ونقبل الفرضية البديلة: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط رتب درجات المجموعة التّجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الفهم القرائي (المستوى النّقدي والمهارات المتضمنة به) تعزى للبرنامج التّدريبي.**

ث. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط رتب درجات المجموعة التّجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الفهم القرائي (المستوى الإبداعي والمهارات المتضمنة به) تعزى للبرنامج التّدريبي .

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التّجريبية في القياسين القبلي والبعدي في (المستوى الإبداعي والمهارات المتضمنة به).

الجدول رقم (14) اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التّجريبية في القياسين القبلي والبعدي في (المستوى الإبداعي والمهارات المتضمنة به).

	المجموعة التّجريبية (ن=7)						
	المتوسط	**ع**	**متوسط الرّتب**	**مجموع الرّتب**	Z	**الدّلالة**	**حجم الاثر**
المهارة / التّطبيق	**اختيار حل مناسب لموقف أو مسألة واحدة**						
القبلي	1.14	0.37	0.00	0.00	2.449	0.014	0.85
البعدي	2	0.00	3.50	21			

وضع أكثر من مرداف لكلمة واحدة.							
القبلي	2.14	1.21	1.50	1.50	1.91	0.05	0.83
البعدي	2.85	0.37	3.90	19.50			
وضع عنوان مناسب للنص							
القبلي	1.28	0.48	0.00	0.00	2.236	0.025	0.71
البعدي	2	0.00	3.00	15.00			
المستوى الإبداعي							
القبلي	4.57	1.13	0.00	0.00	2.414	0.016	0.87
البعدي	6.85	0.37	4	28			

تشير نتائج اختبار ويلكوكسون بالنّسبة للمستوى الإبداعي التّي جاءت قيمة مستوى الدّلالة له(0.016) والقيم للمهارات المتضمنة به (0.014 ـ 0.05 ـ 0.02) على التّرتيب للمهارات (اختيار حل مناسب لموقف أو مسألة واحدة ـ وضع أكثر من مرادف لكلمة واحدة ـوضع عنوان مناسب للنص). وهذه القيم جميعها أصغر من مستوى الدّلالة الافتراضي (0.05) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التّجريبية في المستوى الإبداعي وهذه الفروق باتجاه القياس البعدي وبذلك نرفض الفرضية ونقبل الفرضية البديلة : **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط رتب درجات المجموعة التّجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الفهم القرائي (المستوى الإبداعي والمهارات المتضمنة به) تعزى للبرنامج التّدريبي .**

- إذا نظرنا إلى المستويات في المجموعة التّجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج نلاحظ أن البرنامج قد نمى المستويات التّي تحتوي كل منها على عدد من المهارات بنسب مختلفة
- المستوى الحرفي كان مقدار الفرق بين (القبلي والبعدي) = 15.58 درجة
- المستوى الاستنتاجي كان مقدار الفرق بين (القبلي والبعدي) = 6.43 درجة
- المستوى النّقدي كان مقدار الفرق بين (القبلي والبعدي) = 3.28 درجة
- المستوى الإبداعي كان مقدار الفرق بين (القبلي والبعدي) = 2.28 درجة

2. الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التّجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة في القياس البعدي في الفهم القرائي وفقاً لمستوياته (الحرفي– الاستنتاجي – النّقدي – الإبداعي).

ولمعرفة صحة الفرضية تم استخدام الاختبار اللابارمتري مان وتني (Man- Whitny test) للعينات المستقلة صغيرة الحجم والجدول التّالي يوضِّح النّتائج: اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التّجريبية والضابطة على اختبار الفهم القرائي . الجدول رقم (15)

	المجموعة التّجريبية (ن=7)						
	المتوسط	ع	متوسط الرّتب	مجموع الرّتب	U	الدّلالة	حجم الاثر
المهارة	**تحديد المعنى المناسب للكلمة من السّياق**						
العينة التّجريبية	4.71	0.75	9.93	69.50	7.50	0.02	0.37
العينة الضابطة	3.71	1.25	5.07	35.50			
تحديد مضاد الكلمة							
التّجريبية	5	0.81	9.86	69	8	0.03	0.35
الضابطة	3.40	1.39	5.14	36			
تحديد مرادف الكلمة							
التّجريبية	5.14	1.069	9.64	67.50	9.50	0.05	0.33
الضابطة	3.71	1.11	5.36	37.50			
التّمييز بين المفرد والمثنى والجمع							
التّجريبية	5.14	0.69	10.43	73	4	0.007	0.45
الضابطة	3.42	0.97	4.57	32			
تحديد أسماء الشّخصيات الواردة في المقروء							
التّجريبية	5.28	0.75	10.07	70.50	6.50	0.01	0.43
الضابطة	4	0.81	4.93	34.50			
تحديد الأزمنة والأمكنة الواردة في المقروء							
التّجريبية	4	0.75	10.29	72	5	0.01	0.47
الضابطة	3.28	1.38	4.71	33			
تمييز الأفعال(الماضي والمضارع والأمر)							
التّجريبية	4.71	1.11	9.86	69	8	0.03	0.37
الضابطة	3	1.29	5.14	36			
المستوى الحرفي							
التّجريبية	34	3	4	28	2.37	0.018	0.57
الضابطة	24.57	3.35	0.00	0.00			
استنتاج الفكرة الرّئيسة							

التّجريبية	3.85	037	10.07	70.50	6.50	0.01	0.47
الضابطة	3	0.57	4.93	34.50			
استنتاج الأفكار الفرعية							
التّجريبية	3.28	0.75	9.86	69	8	0.02	0.30
الضابطة	1.42	0.53	5.14	36			
استنتاج العاطفة المسيطرة في المقروء							
التّجريبية	3.71	0.48	10.86	76	1	0.01	0.78
الضابطة	1.42	0.78	4.14	29			
استنتاج علاقات السّبب والنّتيجة							
التّجريبية	4.28	0.95	9.64	67.50	9.50	0.05	0.30
الضابطة	3	5.36	2	37.50			
استنتاج صفات الشّخصيات الواردة في المقروء							
التّجريبية	2	0.00	10.64	74.50	2.50	0.003	0.41
الضابطة	1.71	0.48	4.36	30.50			
المستوى الاستنتاجي							
التّجريبية	15.71	1.25	4.50	27		0.027	0.59
الضابطة	12.14	1.86	1	1	2.20		
التّمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به							
التّجريبية	3.71	0.48	10.07	70.50	6.50	0.017	0.44
الضابطة	2.42	0.97	2.50	34.50			
التّمييز بين الحقيقة والرّأي في النّص المقروء							
التّجريبية	3.71	0.48	9.93	69.50	7.50	0.026	0.41
الضابطة	2.71	0.75	5.07	35.50			
تكوين رأي حول القضايا المطروحة في النّص							
التّجريبية	3.28	0.75	9.93	69.50	7.50	0.026	0.44
المجموعة الضابطة	1.57	0.53	5.07	35.50			
المستوى النّقدي							
التّجريبية	9.28	0.95	4.50	27	2.20	0.027	0.57
الضابطة	6.71	1.38	1	1			
اختيار حل مناسب لموقف أو مسألة واحدة							
التّجريبية	2	0.00	10	70	7	0.007	0.55
الضابطة	1.28	0.48	5	35			
وضع أكثر من مرداف لكلمة واحدة.							
التّجريبية	3.71	0.48	10.21	71.50	5.50	0.011	0.32
الضابطة	2.14	0.69	4.79	33.50			
وضع عنوان مناسب للنص							

التّجريبية	2	0.00	2	6	1.73	0.083	0.27
الضابطة	1.57	0.53	0.00	0.00			
المستوى الإبداعي							
التّجريبية	6.85	0.37	3.50	21	2.23	0.026	0.75
الضابطة	5	1.15	0.00	0.00			
الدّرجة الكلية							
التّجريبية	65.85	4.09	4	28	2.36	0.018	0.80
الضابطة	48.42	4.99	0.00	0.00			

نلاحظ من الجدول السّابق أن قيمة الدّلالة الاحتمالية للدرجة الكلية قد بلغت (0.018) وهي أصغر من قيمة مستوى الدّلالة المفترض (0.05) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التّجريبية والضابطة على الدّرجة الكلية لاختبار

كما نلاحظ أن قيمة الدّلالة الاحتمالية على جميع المستويات (0.018-0.027-0.027-0.026) كانت أصغر من قيمة مستوى الدّلالة المفترض (0.05) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التّجريبية والضابطة .

ويشير تحليل النّتائج في الجدول (16) إلى أن الفروق لصالح المجموعة التّجريبية لأنها ذات المتوسطات الأعلى، إذ يلاحظ أن متوسط المجموعة التّجريبية على الدّرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي أعلى من متوسط المجموعة الضابطة على الدّرجة الكلية للاختبار نفسه، ومتوسطات المجموعة التّجريبية على المستويات الفهم القرائي أعلى من متوسطات المجموعة الضابطة، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج المصمم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى أفراد المجوعة التّجريبية، وبذلك نرفض الفرضية الثانية ونقبل الفرضية البديلة: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التّجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة في القياس البعدي في الفهم القرائي وفقاً لمستوياته (الحرفي- الاستنتاجي – النّقدي – الإبداعي).**

3. **الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التّجريبية في القياسين البعدي والتّتبعي في الفهم القرائي وفقاً لمستوياته (الحرفي- الاستنتاجي – النّقدي – الإبداعي) .**

تم استخدام اختبار ويلكوكسون(Wilcoxon Teat) للتعرف على صحة الفرضية وأن كان هناك فروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التّجريبية في القياسين البعدي و التّتبُّعي على اختبار الفهم القرائي .

والجدول (16) الآتي يوضّح ما تم التّوصل إليه من نتائج

المهارة / التّطبيق	المجموعة التّجريبية (ن=7)					
	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرّتب	مجموع الرّتب	Z	الدّلالة
تحديد المعنى المناسب للكلمة من السّياق						
البعدي	4.71	0.75	1.50	3	1.414	0.157
التّتبعي	4.42	0.97	0.00	0.010		
تحديد مضاد الكلمة						
البعدي	5	0.81	1.50	3	1.342	0.180
التّتبعي	4.42	01.51	0.00	0.00		
تحديد مرادف الكلمة						
البعدي	5.14	1.06	1.50	3	1.414	0.157
التّتبعي	4.85	0.89	0.00	0.00		
التّمييز بين المفرد والمثنى والجمع						
البعدي	5.14	0.69	2	6	1.633	0.102
التّتبعي	4.42	1.13	0.00	0.00		
تحديد أسماء الشّخصيات الواردة في المقروء						
البعدي	5.28	0.75	2	6	1.633	0.102
التّتبعي	4.57	1.13	0.00	0.00		
تحديد الأزمنة والأمكنة الواردة في المقروء						
البعدي	4	0.57	1.50	3	1.414	0.157
التّتبعي	3.71	0.75	0.00	0.00		
تمييز الأفعال(الماضي والمضارع والأمر)						
البعدي	4.71	1.11	2	4	0.577	0.564
التّتبعي	4.57	1.27	2	2		
المستوى الحرفي						
البعدي	34	3	2	4	0.577	0.564
التّتبعي	33.85	2.73	2	2		
استنتاج الفكرة الرّئيسة						
البعدي	3.85	0.37	1.50	3	1.414	0.157
التّتبعي	3.57	0.53	0.00	0.00		
استنتاج الأفكار الفرعية						
البعدي	1.85	0.75	1.50	3	1.414	0.157
التّتبعي	1.57	0.53	0.00	0.00		
استنتاج العاطفة المسيطرة في المقروء						
البعدي	3.71	0.48	1.50	3	1.414	0.157
التّتبعي	3.42	0.53	0.00	0.00		

استنتاج علاقات السّبب والنّتيجة						
البعدي	4.28	0.95	1.50	3	1.342	0.180
التّتبعي	3.85	1.21	0.00	0.00		
استنتاج صفات الشّخصيات الواردة في المقروء						
البعدي	2	0.00	1.50	3	1.414	0.157
التّتبعي	1.71	0.48	0.00	0.00		
المستوى الاستنتاجي						
البعدي	15.71	1.25	1.50	1.50	0.00	1
التّتبعي	15.71	1.38	1.50	1.50		
التّمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به						
البعدي	3.71	0.48	1.50	3	1.414	0.157
التّتبعي	3.42	0.53	0.00	0.00		
التّمييز بين الحقيقة والرّأي في النّص المقروء						
البعدي	3.71	0.48	0.00	0.00	0.00	1
التّتبعي	3.71	0.48	0.00	0.00		
تكوين رأي حول القضايا المطروحة في النّص						
البعدي	1.85	037	1	1	1	0.317
التّتبعي	1.71	0.48	0.00	0.00		
المستوى النّقدي						
البعدي	9.28	0.95	1	1	1	0.317
التّتبعي	9.14	0.89	0.00	0.00		
اختيار حل مناسب لموقف أو مسألة واحدة						
البعدي	2	0.00	1.50	3	1.414	0.157
التّتبعي	1.71	0.48	0.00	0.00		
وضع أكثر من مرداف لكلمة واحدة.						
البعدي	2.85	0.37	1	1	1	0.317
التّتبعي	2.71	0.48	0.00	0.00		
وضع عنوان مناسب للنص						
البعدي	2	0.00	1.50	3	1.414	0.157
التّتبعي	1.71	0.48	0.00	0.00		
المستوى الإبداعي						
البعدي	6.85	0.37	2	4	0.577	0.564
التّتبعي	6.71	0.48	2	2		
الدّرجة الكلية						
البعدي	65.85	4.09	2.63	10.50	0.828	0.408
التّتبعي	65.42	4.15	4.50	4.50		

والتّحليل الإحصائي للجدول السّابق يدل على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية، حيث أن قيمة الدّلالة الاحتمالية لدرجة الاختبار الكلية (0.408) ودرجات المستويات (0.564 ـ1 ـ 0.317 ـ 0.564) على التّرتيب للمستويات (الحرفي– والاستنتاجي – النّقدي – الإبداعي) وجميع هذه القيم أكبر من قيمة مستوى الدّلالة الافتراضي (0.05).

وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أطفال المجموعة التّجريبية في القياسين البعدي المباشر والبعدي التّتبعي على اختبار الفهم القرائي وبذلك نقبل الفرضية الثالثة .

ثانياً- مناقشة نتائج الدّراسة

اتضح من خلال المعالجات الإحصائية السّابقة التّي تظهر في الجداول ذات الأرقام (9)–(10)–(11) والتّي تُظهر نتائج المقارنات (القبلية، البعدية المباشرة ، والبعدية التّتبعية) لكل من المجموعتين التّجريبية والضابطة من أطفال صعوبات تعلم الفهم القرائي ، وجود تحسّن وثبات في أداء المجموعة التّجريبية بالمقارنة بين أداء أفرادها من جهة ، ومع أداء أفراد المجموعة الضابطة من جهة أخرى في مهارات الفهم القرائي في مستوياته الأربع (الحرفي– الاستنتاجي–النّقدي – الإبداعي).

- وإذا نظرنا إلى المستويات في المجموعة التّجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج نلاحظ أن البرنامج قد نمى المستويات التّي تحتوي كل منها على عدد من المهارات بنسب مختلفة. وتفسر الباحثة النّتائج السّابقة بما يلي:

بما أن اكتساب مهارات الفهم القرائي هي في الواقع عملية متدرجة من المهارات الأدنى (المستوى الحرفي) إلى المهارات الأعلى (المستوى الإبداعي) والتّي تحتاج إلى قدرات عقلية عالية ، لذلك فإن الإجراءات المتبعة من قبل الباحثة ركزت أثناء تدريب الأطفال على ما استخدمتهُ من تنوع في الأنشطة المختلفة وما طرحته من أسئلة متعددة تثير فضول الأطفال وتعمل على جذب انتباههم وخاصةً عند استخدام الأنشطة الحسية ، حيثُ لُوحظ مشاركة الأطفال فيها برغبة مما يجعل أمر تعلمهم أسهل من المهارات التّي تحتاج إلى قدر أكبر من التّفكير العالي والتّخيل. وإن التّفاعل المباشر مع النّص وتحديد المعاني للكلمة وربط مدلولاتها بالصّور من خلال القصة المعروضة والتّعرف على مرادف للكلمة من خلال إيجاد التّشابه أمامهم بشكل حسي أو معرفة الاختلاف ضمن الأنشطة المعنية وهذا ما يرسخ لديهم معنى التّضاد.

ورأت الباحثة عملياً إن هذا النّوع من المثيرات يمنح الأطفال الفرصة لاكتساب مهارات الفهم الاستنتاجي وإيضاح الفكرة الرّئيسة والفرعية والتّعرف على صفات الشّخصية المحورية في القصة من خلال الأسلوب المُتبع الذي يساعدهم للوصول إلى مرحلة الاستنتاج وخاصة أن أطفال صعوبات التّعلم يحتاجون إلى التّدريب على المزيد من الأنشطة التّي تعمل على تركيز انتباههم وتزيد من مشاركتهم الفعالة ليصلوا إلى مستوى فهم أفضل وخاصة منهم الذين يحتاجون إلى وقت أطول وتركيز انتباه أكثر للوصول إلى مرحلة النّقد والإبداع بشكل جيد ،إضافة إلى أن من مبادئ التّعلم السّير من البسيط إلى المعقد لذلك من الطّبيعي يكون تعلم المهارات في المستويات الدّنيا (المستوى الحرفي والاستنتاجي)أسهل من تعلم المهارات في المستويات العليا (المستوى النّقدي والإبداعي).ومن الدّراسات التّي أكدت ذلك دراسة(عمرو والنّاطور2006)،(عباينة 2015) ، (الحوامدة والبلهيد،2016)(الصّيداوي، 2015) (الغلبان 2014) (التّتري 2016)

- وتعزو الباحثة التّحّسن والثبات في المهارات لدى تلامذة المجموعة التّجريبية إلى عدة عوامل رئيسة متكاملة:

1- توفير المناخ النّفسي والاجتماعي المناسب للأطفال من خلال بناء علاقة ألفة ومحبة بين الباحثة والأطفال، والتّركيز على المحاولات النّاجحة للطفل والابتعاد عن خبرات الفشل قدر المستطاع.
2- استخدام وسائل تعليمية وتدريبات نظمت بطريقة تحقق الأهداف العامة والخاصة لتكون قريبة من الحاجات التّعليمية والتّربوية للأطفال الصّغار من أفراد المجموعة التّجريبية .
3- تجزئة مستويات الفهم القرائي إلى مجموعة مهارات فرعية وتمكين أفراد المجموعة التّجريبية منها من خلال تعليم هذه المهارات من خلال تجزئتها إلى وحدات تعليمية صغيرة مما يسمح لهم بإتقان كل مهارة وفق تسلسل منظم من المهارات البسيطة في المستويات الدّنيا والسّير إلى المهارات في المستويات العليا الأكثر تركيبا وصعوبة.
4- استخدام عدة استراتيجيات تدريسية تتلاءم مع الحاجات التّعليمية الخاصة لأطفال صعوبات تعلم الفهم القرائي من أفراد المجموعة التّجريبية ، والتّي بينت الدّراسات السّابقة والبحوث التّجريبية فعاليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم حيث تم توظيف تللك الاستراتيجيات بدقة وتدريب الأطفال عليها للتوصل إلى أفضل أداء ومنها:

أ- استخدام أسلوب الحوار والمناقشة كان لها دور كبير في تنمية مهارات الفهم القرائي وذلك من خلال إثارتها للتفاعل بين التّلاميذ عند مناقشة فكر النّص القرائي للوصول إلى فهم المقروء و من خلال إتاحة الفرصة العملية للأطفال لمناقشة المادة الدّراسية بدقة مما يزيد دافعيتهم نحو التّعلم والثقة بالنّفس لديهم وعن طريق المناقشة يستطيع المتعلم جمع أكبر قدر من المعلومات حول الموضوع المراد تعلمه(الخلايلة واللبابيدي،1997،ص 65-66).

وتوصلت دراسة صابر(2009) إلى نتيجة مفادها: إن التّدريس باستراتيجية الحوار التّعليمي كان ذا فاعلية في زيادة الفهم القرائي لدى التّلاميذ ، وتتفق إجراءات التّدريس بالحوار التّعليمي وما تركز عليه التّربية الحديثة من إثارة الدّافعية لدى المتعلمين وزيادة نشاطهم وفاعليتهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

ب-استخدام استراتيجية النّمذجة لتعليم أفراد المجموعة التّجريبية من خلال أنشطة متنوعة ونماذج مرتبطة بالنّص المقروء وتوجيه الأطفال من خلال التّركيز على ما يعرض عليهم فهي تساعد على جعل الأفكار المجردة عينية وتوضح الظواهر المعقدة ، وذلك من خلال أداء المهمة أمام الطّفل ومساعدته في كيفية التّفاعل مع النّص المقروء.

هذا وقد وجد باندوكا (BANDUCA) بأنّ نتائج التّعلم عن طريق النّموذج مع ذوي صعوبات الفهم القرائي أفضل من التّعلم الإجرائي خاصة إذا كانت الاستجابة المطلوبة جديدة أو السّلوك المراد إداؤه جديداً (بطرس،2007،ص125).

ت-استخدام استراتيجية التّعليم التّعاوني في معظم جلسات البرنامج التّدريبي من خلال تنظيم العمل الجماعي داخل غرفة الصّف ، حيث كان الطّفل يتعلم مع زميله مثلما كان يتعلم من المعلمة في كثير من الحالات يمكن أن يتعلم من زميله أكثر مما يتعلم من معلمة ، لأن كل مجموعة من الأطفال يمكنهم أن يتعلموا معاً حيث يكون الفرد مسؤولاً عن مساعدة زملائه في مجموعة التّعلم ، بالإضافة إلى مسؤوليته في تعلم المادة الدّراسية ،حيث يتعلم التّلاميذ معاً من خلال تواجدهم في مجموعات صغيرة تضم المستويات التّحصيلية المختلفة ، ومن أجل تحقيق هدف محدد يتمثل في إنجاز المهمة المكلفين بها ، حيث يشعر كل تلميذ بأنه شريك فعال ومسؤول عن نجاح أو فشل المجموعة وهم يدعمون بعضهم بعضاً(جمل،2001،ص157-158).

وقد أوصى الفريق الوطني للقراءة (the National Reading Panel) يضرروه الاعتماد على التّعلم التّعاوني لأنه يحسن وينمي مهارات الفهم القرائي لدى الطّلاب لأن التّعلم التّعاوني يعتمد على فنية المناقشة بما يحقق نوعا من التّفاعل الاجتماعي بين أفراد كل مجموعة على جهة وبين تفاعل المجموعات من جهة أخرى . ويعد التّعلم التّعاوني من الأمور المهمة جداً في التّدريس لأنه تتيح للطّلاب المشاركين جميعهم في تنشيط معارفهم السّابقة حول الموضوع ومحاولة تبادلها مع بعضهم البعض ، مما يتيح فهماً أكثر عمقاً لموضوع القراءة (عبد الباري ،2010،ص169−170). وتوصلت دراسة الجوابرة (2011) إلى فاعلية استخدام استراتيجية التّعلم التّعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائي.

ث− استخدام استراتيجية لعب الأدوار: وترى الباحثة بأنّ لعب الأدوار استراتيجية شيقة يمكن من خلالها تدريس القراءة وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ، كما أنها تنمي اتجاههم نحو القراءة ، وهذا يدفعهم ويحفزهم نحو تعلم وفهم ما يطرح عليهم من مواقف تعليمية ، كما أنه يرفع من قدرات الأطفال العقلية ، بما يؤثر ايجاباً في قدرتهم على الاستنتاج ، وربط المفاهيم واستثمار فهمهم الحرفي والاستنتاجي والنّقدي لخلق أفكارٍجديدة وطرح آراء إبداعية.

ويشير البصيص(2011،ص174−175) إلى أن استراتيجية لعب الدّور تناسب تدريس القراءة لأنها تشبع ميول التّلاميذ الذين يفضلون هذا اللون من الأداء ، مما يجعل المتعلمين يقبلون عليها بحب وشغف، بالإضافة إلى أن لها دوراً في معالجة المشكلات النّفسية والاجتماعية كالانطواء والخجل وضعف الثقة بالنّفس . وتنمي مهارات التّحدث والإلقاء وتجعل المتعلمين إيجابيين في فهم النّص القرائي مما يثير دافعية التّلميذ في الاتصال بالنّص اتصالاً مباشراً مما يسهل فهمه وتأديته بشكل معبر وذي معنى وهذا ما أكده الغلبان في دراسته (2014) و الجهماني في دراسته (2016) حيث جاءت نتائج الدّراستين لتشير إلى فاعلية لعب الأدوار في تنمية مهارات الفهم القرائي .

ج− استخدام استراتيجية (k.w.l): إنها إحدى الاستراتيجيات الفعالة في تنمية مهارة فهم المقروء وتهدف إلى تنشيط معرفة التّلاميذ السّابقة ، وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة بالنّص المقروء (حافظ،2008،ص196). وتشير نتائج دراسة

أحمد (2014) ودراسة (1994, Burns) إلى فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات الفهم القرائي.

ح- استخدام استراتيجية التّلخيص: تتيح هذه الاستراتيجية الفرصة للقارئ لتحديد الفكر الرّئيسة في النّص المقروء وأيضاً لإحداث تكامل بين المعلومات المهمة في النّص من خلال تنظيم وإدراك العلاقات بينها. وفي هذه الاستراتيجية يمنح التّلاميذ الفرصة لتحديد العبارات والمعلومات المهمة والمترابطة في النّص . وتشير هذه الاستراتيجية إلى العملية التّي يتم فيها اختصار شكل المقروء وإعادة إنتاجه في صورة أخرى من خلال مجموعة من الإجراءات تبقى على أساسياته وجوهره من الأفكار الرّئيسة للنقاط الأساسية ، مما يسهم في تنمية مهارة القارئ في التّركيز على المعلومات المهمة من الحقائق والأدلة ، وأيضاً تعرف غير المهم من خلال استبعاده.

وتتجلى أهمية استراتيجية التّلخيص للفهم القرائي كما يوضحاها (الباري، 2010،ص176) كونها مؤشر من المؤشرات الدّالة على فهم الطّلاب للموضوع فهماً جيداً، علاوة على تحديدهم لأهم الفكر التّي وردت في المقروء ولتفصيلات المدعمة لهذه الفكرة . وهذاما أثبتتهُ دراسة محمود(2012) حيث كانت نتيجة الدّراسة هي فاعلية استراتيجية التّلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء.

خ- **استخدام استراتيجية الألعاب اللغوية:** حيث تساعد على إثارة الدّافعية لدى الطّلبة وتحفزهم على التّعلم ، فاستخدام الألعاب يعمل على توفير أجواء مريحة وممتعة تستخدم فيها اللغة ، كما تفيد ممارسة هذه الأنشطة في تنمية قدرة التّلاميذ على الفهم وتنمية الحصيلة اللغوية لديهم والتّمكن من مهارات اللغة ونمو الميول المعرفية وتغيير السّلوك والاتجاهات(البصيص ،2011 ، ص170) .

د- **استخدام استراتيجية السّرد القصصي:** تناسب هذه الاستراتيجية تدريس مهارة القراءة كما إنها تراعي قدرات كثيرة لدى المتعلم ، فهي تعزز مهارات التّفكير النّاقد والإبداعي ، التّي تشتمل على المشاركة في حل المشكلات، وبناء قاعدة معرفية (البصيص ،2011،ص167). وقد توصلت دراسة بشير (2014) إلى فاعلية استراتيجية السّرد القصصي في تحسين مهارات الفهم القرائي عند الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم.

ذ- كما أن التّعزيز الذي حصل عليه الأطفال أثناء ممارسة الأنشطة يُعدّ من العوامل التّي يمكن أن تكون قد ساعدت على تنمية مهارات الفهم القرائي ، حيث قامت الباحثة بتقييم الأداء في نهاية كل جلسة من خلال التّقويم النّهائي لكل مهارة وكانت تقدم تعزيزاً مناسباً للطفل الذي ينجح في فهم النّص جيداً ، ولعل هذا التّعزيز قد جعل الأطفال يحرصون إلى الوصول إلى أفضل درجات الفهم مما ساعدهم على نمو مهارات فهم القراءة لديهم عن طريق ممارسة تلك المهارات من خلال النّصوص.

ر- استخدام التّقويم المرحلي أثناء تطبيق جلسات البرنامج و التّأكد من إتقان الطّفل للمهارة قبل الانتقال إلى مهارة أخرى، بالإضافة إلى التّقويم النّهائي بعد كل جلسة الذي ساهم في تحديد مواطن الضعف والقصور في مهارات الفهم القرائي والعمل على التّدريب حتى الوصول إلى الأداء المقبول.

ز- كما يرجع التّحسن الذي طرأ على مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال إلى تعدد النّصوص القرائية التّي تضمنها البرنامج التّدريبي وتنوعها واختلافها عما يدرسونه في كتب القراءة مع الأخذ بعين الاعتبار مستواهم العمري ، حيث يساعد ذلك على تشويقهم وبذلهم للجهد في سبيل تحقيق الفهم لارتباط ذلك بميولهم واهتماماتهم .

ويؤيد ذلك ما توصل إليه كل من باكين وبدون (Bakken& Whedon,2002) بأن تعليم القصص الجذابة والشّيقة له دور في تطوير القراءة وتحسين مهارات فهم القراءة وتطوير اللغة وخصوصاً عند الأطفال ذوي صعوبات التّعلم.

ومن الجدير بالذكر أن العديد من الدّراسات توافقت مع ما توصل إليه من نتائج لهذه الدّراسة فقد أوضحت أن البرامج التّعلمية لها دور أو قد تساعد على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الصّعوبات كما أن استخدام استراتيجيات متنوعة قد تسهم في عملية التّنمية لديهم وهذا ما أجمعت عليه دراسات: ودراسة(عمرو والنّاطور،2006) – ودراسة (عماد،2008)- ودراسة (علي ،2009) – ودراسة (القفاص ،2010)- ودراسة (الجوابرة،2011)) – ودراسة (العبدلات ،2012) – و دراسة (الخوالدّة ،2012) – ودراسة (أحمد،2014) – ودراسة (بشر ،2014)- ودراسة (الغلبان ،2014) – ودراسة (بشير،2015) – ودراسة جابر (2015) ودراسة (عباينة ،2015) – ودراسة (أبو عمار،2015)- ،ودراسة التّتري(2016) والجهماني(2016) دراسة (1994,Burns)-

(Williams,2000). (Yoon,2002) ودراسة (Johnson,Glenberg,Mina,2000) (Nelson & Manset, 2006) ودراسة، (Solan et al 2003) ودراسة, (Lorent ودراسة ، (Hagman,Casey,&Reid,2012) ودراسة (Blume,2010) ودراسة and Chanin 2010)

حيث توصلت هذه الدّراسات جميعها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التّجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التّجريبية في القياس البعدي.

وللتأكد من الأثر الذي أحدثه البرنامج التّدريبي في تنمية مهارات الفهم القرائي وفق مستوياته الأربع (الحرفي– الاستنتاجي – النّقدي – الإبداعي) لدى أطفال صعوبات التّعلم من أفراد المجموعة التّجريبية بالمقارنة بين القياس القبلي والبعدي تم استخدام قانون حجم الأثر.

إذ تظهر الجداول (10–11–12–13–14) قيمة حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج التّدريبي في تنمية مهارات الفهم القرائي من (0.71 – 0.98) وهي قيم تشير إلى أن البرنامج التّدريبي قد أثّر بشكل إيجابي في أفراد المجموعة التّجريبية في تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته الأربع.

ثالثاً–توصيات الدّراسة ومقترحاتها:

في ضوء النّتائج التّي توصلت لها الدّراسة الحالية تم وضع مجموعة من التّوصيات التّي يمكن أن تكون ذات فائدة في مجال تنمية الفهم القرائي لذوي صعوبات التّعلم.

1– إعادة النّظر في الأساليب التّعليمية المستخدمة مع الأطفال ذوي صعوبات التّعلم بحيث تصبح أكثر مرونة وتشتمل على التّنوع بحيث تزيد دافعية الطّفل .

2– لفت انتباه المعلمين إلى ضرورة الكشف المبكر عن مشكلات الفهم القرائي التّي يعاني منها تلاميذهم وضرورة التّدخل المبكر للحد من زيادتها والتّقليل من آثارها الجانبية.

3– الإعداد الأكاديمي والمهني للأطر العامِلة مع صعوبات التّعلم قبل الخدمة والاستمرار في التّدريب أثناء الخدمة لتزويد المعلمين بالإجراءات العلمية المناسبة لتحسين مهارات الفهم القرائي اعتماداً على الاستراتيجيات المناسبة لهم.

4– القيام ببحوث لتحديد أسباب القصور في الفهم القرائي لذوي صعوبات التّعلم مما يسهم في المساعدة على إيجاد حلول وقائية و علاجية لهذا القصور.

5- تصميم برامج تدريبية لتنمية مهارات أخرى من مهارات الفهم القرائي .

6- تصميم برامج تدريبية لتحسين العمليات العقلية الأخرى لدى الأطفال ذوي صعوبات التّعلم البسيطة كالإدراك والانتباه وذلك بسبب التّشابك الكبير بين هذه العمليات التّي يؤدي أي خلل في أي واحدة منها إلى وجود خلل في العمليات الأخرى.

7- تصميم برامج تدريبية لتحسُّين مهارات الفهم القرائي تقوم على استراتيجيات أخرى(كاستراتيجية التّعليم التّبادلي – استراتيجية الخرائط المعرفية- استراتيجية التّساؤل الذاتي- التّنبؤ) لأن ذلك من شأنه أن يعطي نظرة أشمل على تأثير هذه الاستراتيجيات في تحسين الفهم القرائي.

ملخص الدراسة باللغة العربية

[ملخص الدّراسة]

هدفت الدّراسة الحالية إلى تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من أطفال ذوي صعوبات التعلم من الصّف الرابع الأساسي ، والتعرّف على فاعلية البرنامج التدريبي بمقارنة متوسطات رتب المجموعة التجريبية مع متوسطات رتب المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده مباشرة، والتحقق من استمرار أثر البرنامج بعد مرور شهر من انتهاء التطبيق ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدّراسة الأدوات التالية:

1- اختبار الخصائص السّلوكية لصعوبات التعلم (مايكل بست).

2- اختبار الذَّكاء المصفوفات المُتتابعة (لرافن) المقنن والمعير على البيئة السّورية من قبل الباحثة (رحمة ، 2004).

4- قائمة مهارات الفهم القرائي (إعداد الباحثة)

5- اختبار الفهم القرائي (إعداد الباحثة) بعد التحقق من صدقه وثباته على بيئة مدينة دمشق.

6- البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى أطفال صعوبات التعلم(إعداد الباحثة).

وطبقت الدّراسة على عينة قوامها (14) طفلاً وطفلة في مستوى الصّف الرابع من التعليم الأساسي، موزعة بالتساوي (7 للعينة التجريبية، 7للعينة الضابطة) ممن يعانون مستويات متعددة من صعوبات الفهم القرائي.

وبينت نتائج الدّراسة من خلال المعالجات الإحصائية التي تُظهر نتائج المقارنات (القبلية، البعدية المباشرة، البعدية التتبّعية) لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة من تلامذة صعوبات تعلم الفهم القرائي، وجود تحسّن وثبات في أداء المجموعة التجريبية بالمقارنة بين أداء أفرادها من جهة، ومع أداء أفراد المجموعة الضابطة من جهة أخرى في مهارات الفهم القرائي وللدرجة الكلية. وتم تفسير نتائج الدّراسة الحالية في ضوء الواقع الميداني الذي أحاط بجميع ظروف ومراحل تطبيق البرنامج التدريبي، كما تمت مقارنة نتائج الدّراسة الحالية في ضوء الأدب النّظري والدّراسات السّابقة الشّبيهة في بعض جوانبها بالدّراسة الحالية، كما تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات من صميم نتائج الدّراسة الحالية، كما تم اقتراح مجموعة من البحوث التطبيقية التي يمكن أن تغني بنتائجها المتوقعة نتائج الدّراسة الحالية.

المراجع

مراجع الدراسة باللغة العربية

1. إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف.(2007). ***المخ وصعوبات التعلم***. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية .
2. إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف.(2011). ***المرجع في صعوبات التعلم "النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية"*** . مصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .
3. أبو الديار، مسعد نجاح.(2012). ***القياس والتقويم لتشخيص صعوبات التعلم***. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
4. أبو الديار، مسعد نجاح .(2012). ***الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم***. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل .
5. أبو الديار، مسعد نجاح ، والبحيري، جاد محفوظي، عبدالستار.(2012). ***قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها***. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل .
6. أبو عمار، ناديا.(2015). ***فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة،*** رسالة ماجستير. جامعة دمشق. دمشق. سورية
7. أبو فخر، غسان.(2005). ***التربية الخاصة بالطفل***. سورية: منشورات جامعة دمشق.
8. أبو فخر، غسان.(2007). ***صعوبات التعلم وعلاجها***. سورية: منشورات جامعة دمشق.
9. أبو السرحان، عايد عيد.(2014). ***أثر استراتيجية التعلم التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي***، مجلة المنارة المجلد20،العدد2/ب.
10. أحمد، عبدالله أحمد. محمد، مصطفى فهيم .(2000). ***الطفل ومشكلات القراءة*** . القاهرة: الدار المصرية اللبنانية ، ط4.
11. أحمد ، فيصل بكر.(2014) . ***أثر استخدام استراتيجيات "RAP-SQ3R-KWL" في تدريس القراءة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق*** رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة دمشق . دمشق. سورية
12. البتال ، زيد بن محمد. (2006). ***صعوبات التعلم :هل هي حقاً إعاقة أم فقط صعوبة*** ، السعودية، رياض ، ورقة مقدمة للمؤتمر الولي لصعوبات التعلم .

13. بدران ،أحمد إسماعيل.(2007). ***فاعلية برنامج محسوب لتعليم مهارات القراءة لعينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المحددة بالقراءة في الصف الثالث الأساسي*** . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية .جامعة دمشق. سورية

14. برغوث، رحاب صالح محمد.(2002). ***برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الاطفال***. رسالة دكتوراه غير منشورة .جامعة عين شمس . مصر

15. بشر، فاطمة وراد كامل .(2014). ***قياس فاعلية استراتيجية السّرد القصصي في تحسين مهارات القراءة ، المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم،*** رسالة دكتوراه . جامعة البلقاء . الأردن

16. بشير، محمد ثاني. (2015). ***برنامج مقترح قائم على مدخلي التعرف والفهم لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المدارس الابتدائية بمدينة زاريا*** *. رسالة ماجستير*. جامعة المدينة العالمية. ماليزيا

17. البصيص ،حاتم حسين. (2011). ***تنمية مهارات القراءة والكتابة "استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم"*** . سورية . دمشق : منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب .

18. البطاينة ، أسامة محمد والراشدان ، مالك أحمد والسبايلة ، عبيد والخطاطية ، عبد المجيد .(2005). ***صعوبات التعلم " النظرية والممارسة*** " .الأردن. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .

19. بطرس، حافظ بطرس .(2007) . ***ارشاد ذوي الحاجات الخاصة واسرهم*** . الأردن. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

20. بطرس، حافظ بطرس .(2014). ***تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم***. الأردن. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط3.

21. بكار، عبد الكريم. (2008) . ***القراءة المثمرة "مفاهيم وآليات*** . سورية. دمشق : دار القلم ط6.

22. التتري ،محمد علي سليم .(2016). ***أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي***. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. غزة.

23. تيرلي، جويس .(2010) . ***مهارات القراءة السريعة*** ، ت بشير العيسوي . لبنان. بيروت: مؤسسة الريان.

24. جاب الله، علي سعد .(1996). ***تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام***، عدد خاص من مجلة كلية التربية ،(بحوث) مؤتمر تربية الغد: جامعة الامارات.

25. جاب الله ،علي سعد ، ومكاوي ،سيد فهمي ، وعبد الباري، ماهر شعبان .(2011). ***تعليم القراءة والكتابة*** . الأردن. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

26. جابر، دعاء إبراهيم.(2015). ***أثر توظيف استراتيجية (K.W.L.H) على تنمية مهارات السرعة والفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة***، رسالة ماجستير، كلية التربية. الجامعة الإسلامية . غزة.

27. جبايب، علي حسن أسعد .(2011). ***صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي*** ، *مجلة جامعة الأزهر بغزة* ، سلسلة العلوم الإنسانية ، المجلد 13، العدد1.

28. جمل، محمد جهاد.(2001). ***العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم*** . الإمارات المتحدة العربية . العين : دار الكتاب الجامعي.

29. الجوابرة، وفاء فواز .(2011). ***فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين الاستيعاب القرائي لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم*** ، بحث منشور ، مجلة كلية التربية ، مجموعة 22، عدد87، جامعة بنها .

30. الجهماني ،خالد محمد .(2016). ***فاعلية برنامج تدريسي قائم على التعلم عن طريق لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي وتنمية اتجاهاتهم نحو القراءة***. رسالة دكتوراه . جامعة دمشق. سورية

31. حافظ، نبيل عبدالفتاح .(2006). ***صعوبات التعلم والتعلم العلاجي***، مصر، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

32. حافظ، وحيد السيد(2008*): **فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني الجمعي واستراتيجية (k-w-l) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية*** ، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

33. الحلاق ،علي سامي. (2010). ***المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها***. لبنان . طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتاب.

34. الحوامدة، فؤاد، والبليهد، فيصل حمود.(2016). ***فاعلية استراتيجية القراءة الموجهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائيّ***. المملكة العربية السعودية، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد، 43، العدد 1.

35. الحيلة ،محمد محمود. (2002) ."***الألعاب التربوية وتقنيات انتاجها سيكولوجياً وتعليمياً***. الأردن . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

36. الحيلواني، ياسر. (2003) . ***تدريس وتقييم مهارات القراءة***. الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

37. خلف الله ،سلمان .(2004). ***الطفولة "المشكلات الرئيسية التعليمية والسلوكية العادية والغير عادية*** " الجزء الاول . الأردن. عمان : جهينة للنشر والتوزيع .

38. الخطيب، جمال.(2001). الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل. المكتب التنفيذي: مجلس وزراء الشؤون الاجتماعية العرب.

39. الخطيب ، جمال و الحديدي منى .(2005).***استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة*** . الأردن .عمان : منشورات دار الفكر.

40. الخلايلة، عبدالكريم ، واللبابيدي، عفاف.(1997). ***طرق تعليم التفكير للأطفال*** .الأردن. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. ط2.

41. الخوالدة ، ناجح علي.(2012). ***فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن*** المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، المجلد (1) ، العدد (4) .

42. دحلان، عمر علي. (2010). ***زاد المعلم في التعليم والتعلم***. فلسطين . غزة: مكتبة آفاق.

43. الدخيل، عواد بن دخيل عواد. (2006). ***أثر برنامج تدريبي في تنمية مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية***. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية

44. الدهمشي، محمد عامر. (2007). ***دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة***. الأردن. عمان : دار الفكر.

45. الدليمي ، طه علي حسين ، و الوائلي ، سعاد عبد الكريم عباس .(2003). ***الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية*** .الأردن . عمان: دار الشروق.

46. راشد، حنان مصطفى مدبولي.(2009). ***استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارات الفهم القرائي***. مصر: دار إقرا الدولية للنشر والتوزيع .

47. رحمة، عزيزة .(2004). ***فاعلية استخدام تحليل السلاسل الزمنية وتحليل الانحدار في دراسة الذكاء لدى الافراد من عمر سبع سنوات حتى ثماني عشرة سنة*** . رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق. سورية.

48. الروسان، فاروق ، و الخطيب، جمال، والناطور، ميادة .(2004). ***صعوبات التعلم*** . الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.

49. الزيات، فتحي مصطفى. (1998). ***صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية –اضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية*** . مصر. القاهرة: دار النشر للجامعات .

50. الزيات، فتحي مصطفى.(2015). ***صعوبات التعلم "التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج"*** . مصر، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

51. سالم ، محمود عوض الله ، والشحات ، مجدي محمد ، وعاشور ،أحمد حسن .(2006). **صعوبات التعلم "التشخيص والعلاج** ". الأردن . عمان : دار الفكر، ط2.

52. سالم، مروة سالم. (2012). ***صعوبة الفهم القرائي بين الخصائص المعرفية و اللامعرفية*** . مصر: دار الانجلو المصرية .

53. السبايلة، عبيد.(2003). المحكات التشخيصية لصعوبات التعلم . مجلة صعوبات التعلم. العدد(1). ص33.

54. السرطاوي ،عبد العزيز مصطفى ، والسرطاوي، زيدان أحمد.(2012). ***التقييم في التربية الخاصة***. دولة الإمارات العربية المتحدة . العين : دار الكتاب الجامعي.

55. السيد، السيد عبد الحميد سليمان .(2003). ***صعوبات التعلم والإدراك البصري "تشخيص وعلاج"*** . مصر، القاهرة : دار الفكر العربي.

56. شحاتة ، حسن سيد .(1999). ***واقع تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي دراسة ميدانية*** المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري ، الطفل المصري وتحديات القرن الحادي والعشرين ، مصر: مركز دراسات الطفولة.

57. الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد .(2011). ***التربية الخاصة وبرامجها العلاجية*** . مصر. القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

58. الشريف، عبدالله بن فهد .(2003). ***المشكلات التي تواجه التربية الخاصة وسبل التغلب عليها مع دراسة صعوبة التعلم عند التلاميذ*** ، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية ، مواكبة التحديث والتحديات المستقبلية ، المملكة العربية السعودية ، كلية التربية : جامعة الملك سعود، الرياض.

59. الصاوي، إسماعيل إسماعيل .(2009). ***صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتا معرفية "مفاهيم نظرية- تشخيص – برنامج مقترح"*** . مصر . القاهرة : دار الفكر العربي.

60. الصاوي، إسماعيل إسماعيل.(2003). ***أثر برنامج تعليمي مقترح على بعض مكونات التفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات الفهم القرائي*** . رسالة دكتوراه . كلية التربية . جامعة الأزهر. مصر

61. صابر، ميسون ماجد.(2009). ***أثر الحوار التعليمي في الفهم القرائي والميل نحو القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الابتدائي*** . رسالة ماجستير . الجامعة المستنصرية. بغداد

62. الصيداوي ،خالد ياسين.(2015). ***اثر استخدام استراتيجية تنال القمر على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي*** . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الإسلامية. غزة.

63. طعيمة ، رشدي أحمد، والشعيبي محمد.(2006). ***تعليمات القراءة والأدب استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع*** . مصر. القاهرة : دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

64. طعيمة، رشدي أحمد .(2004). ***المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوبتها*** . القاهرة : دار الفكر العربي.

65. الظاهر، قحطان أحمد .(2008). ***مدخل إلى التربية الخاصة***. الأردن. عمان : دار وائل للنشر والتوزيع ، ط2.

66. العازمي، عائشة ديحان.(2015). ***فعالية برنامج لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على مهارات الفهم القرائي الفوري والمؤجل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية***. الكويت. مجلة التربية، العدد 177.

67. عاشور راتب، والمقدادي محمد. (2005). ***المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجيتها*** . الأردن. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

68. عباينة ، ايمان عبد الفتاح .(2015). ***أثر استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية الاستيعاب القرائي بالمستوى الاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في لواء بني كنانة*** . الأردن: دراسات العلوم التربوية، المجلد 42، العدد2.

69. العبدلات ، بسام مقبل مجلي. (2012). ***مقارنة فعالية استراتيجية التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة (الدلسكيسيا)***.رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا . الجامعة الأردنية. لأردن

70. العتوم ،عدنان يوسف .(2012). ***علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*** . الأردن. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع،ط3 .

71. عبد الباري، ماهر شعبان .(2010). ***استراتيجيات فهم المقروء (اسسها النظرية وتطبيقاتها العملية)*** . الأردن. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

72. عبد الباري ، ماهر شعبان .(2010). ***سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية*** . الأردن. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .

73. عبد الحافظ ، فؤاد عبدالله . (2007). ***فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية*** ، مصر، مجلة كلية التربية بالفيوم ، العدد 7.

74. عبد الحميد، عبدالله عبد الحميد.(2000). ***فعالية استراتيجيات معرفية في تنمية بعض المهارات العليا في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي*** . مجلة القراءة والمعرفة .الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. مصر. كلية التربية . جامعة عين شمس . العدد الثاني،ص192-231.

75. عبد المجيد، جميل طارق .(2005) . ***إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة*** . الأردن . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.

76. عبد الوهاب ،سمير الكردي ،و أحمد، علي ، و سليمان ،محمود جلال الدين. (2004). ***تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية "رؤية تربوية*** . مصر :الدقهلية للطباعة والنشر، ط2.

77. عبد اللاه، مختار عبد الخالق. (2008). ***تدريس القراءة في عصر العولمة استراتيجيات وأساليب جديدة*** ، مصر: العلم والإيمان للنشر والتوزيع ،.

78. عجاج ، خيري المغازي .(1998). ***صعوبات القراءة والفهم القرائي (التشخيص والعلاج)*** مصر، جامعة طنطا : مكتبة زهراء الشرق .

79. العزالي، سعيد كمال. (2011). ***تربية وتعليم ذوي صعوبات التعلم*** . الأردن. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

80. العزة، سعيد حسني.(2002). ***المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة "المفهوم- التشخيص- أساليب التدريس.*** الأردن . عمان :الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

81. العزيز، محسن عبدالله .(2013). ***دمج برنامج (TRIZ) في تدريس ذوي صعوبات التعلم،*** الأردن. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

82. العسكري، عبد الله.(2006). ***منهجية البحث العلمي في العلوم النفسية والتربوية*** . دمشق :دار النمير.

83. العشاوي، هدى عبدالله الحاج عبدالله .(2004) . ***أهمية الكشف المبكر لأطفال صعوبات التعلم قبل سن المدرسة*** .السعودية. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

84. علي ، صلاح عميرة .(2005) . ***صعوبات تعلم القراءة والكتابة*** " التشخيص والعلاج " .الأردن. عمان : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

85. علي ، نسرين محمد فهمي محمد .(2009). ***أثر برنامج تدريبي لبعض مهارات ما وراء الذاكرة على الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لذوي صعوبات التعلم***. مصر . جامعة القاهرة : معهد الدراسات والبحوث التربوية.

86. علي ، محمد النوبي محمد. (2011). ***صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات*** ، الأردن، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع .

87. عماد ،حسن أديب.(2008). ***أثر استخدام برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي*** ، مصر، رسالة دكتوراه غير منشورة :جامعة القاهرة.

88. عمرو ، منى محمد ، والناطور، ميادة محمد.(2006). ***أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان***. الأردن. دراسات العلوم التربوية ، المجلد 33 ، العدد1

89. عيسى ،ماجد محمد عثمان. (2008). ***أثر التدريب على استراتيجية التعاون القرائي في مفهوم الذات والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الرابع الابتدائي***، مصر، مجلة كلية التربية جامعة آسيوط ، المجلد الرابع والعشرون ، العدد الثاني ، .

90. الغلبان ، حاتم خالد صالح. (2014). ***أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي*** رسالة ماجستير . الجامعة الإسلامية . غزة

91. فتحي، وليد.(2007). ***الطرق الخاصة لعلاج مشكلات القراءة والكتابة بالمدارس الابتدائية*** .مصر. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

92. فرج ، عبد اللطيف بن حسين .(2005) . ***طرائق التدريس في القرن الواحد والعشرين*** .مصر: دار المسيرة ودار الدعوة للطباعة والنشر.

93. فضل الله، محمد رجب.(2001). ***مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية لمراحل التعليم العام بدولة الأمارات العربية المتحدة*** ، دراسة ميدانية ، مجلة القراءة والمعرفة ،العدد7.

94. فضل الله ، محمد رجب .(2003). ***الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية*** . مصر . القاهرة :عالم الكتب، ط2.

95. القريطي ، عبد المطلب أمين .(2005). ***سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم.*** مصر . الفكر العربي . الطبعة الرابعة

96. القفاص، هبه ابراهيم محمود.(2010). ***فاعلية برنامج قائم على المدخل القصصي في علاج صعوبات فهم المقروء لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*** .رسالة ماجستير . جامعة المنصورة . مصر .

97. القلا ، فخر الدين ، وناصر ، يونس.(1996). ***أصول التدريس*** . دمشق: منشورات جامعة دمشق.

98. القمش ،مصطفى نوري .المعايطة ،خليل عبد الرحمن .(2007). ***سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (مقدمة في التربية الخاصة)*** .الأردن . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

99. كامل ، محمد علي .(2005). ***مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم*** . مصر .القاهرة : مكتبة ابن سينا للطبع والنشر .

100. كوافحة، تيسير مفلح .(2007). ***صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترح.*** الأردن: عمان دار المسيرة.

101. كوافحة ، تيسير مفلح .عبد العزيز ،عمر فواز .(2010). ***مقدمة في التربية الخاصة*** .الأردن . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط4.

102. كفافي ، علاء الدين . علاء الدين ، جهاد .(2006). ***موسوعة علم النفس التأهيلي*** ، ***المجلد 2 /الإعاقات*** .مصر. القاهرة : دار الفكر العربي.

103. كيرك وكالفنت. (1988) . ***صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية*** . ترجمة : زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي. المملكة العربية السعودية .الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية.

104. اللبودي ، منى إبراهيم .(2005). ***صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها*** . مصر . القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

105. محمود ، عبد الرزاق مختار . (2012). ***فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات الصديقة للفتيات*** ، المجلة الدولية للأبحاث التربوية / جامعة الامارات العربية المتحدة ، العدد 31.

106. مصطفى، رياض بدري.(2005). ***مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة "التشخيص والعلاج "***. الأردن .عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع .

107. المكتب الإقليمي لشرق المتوسط. (1992). ***المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية الأوصاف السريرية (الإكلينيكية) والدلائل الإرشادية التشخيصية (ICD-10)***. ترجمة أحمد عكاشة . مصر . القاهرة : جامعة عين شمس .

108. ملحم، سامي محمد.(2002). ***صعوبات التعلم*** . الأردن . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

109. المياح ،سلطان بن عبداالله .(2014) . ***100 معلومة عن صعوبات التعلم***. السعودية، مجلة التربية الخاصة. وزارة التربية والتعليم . العدد الثاني عشر .

110. الناقة، محمود كامل، وحافظ ،وحيد السيد.(2002). ***تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخله و فنياته***، القاهرة، ج1.

111. نبهان ،يحيى محمد .(2008). ***الفروق الفردية وصعوبات التعلم*** . الأردن. عمان : دار اليازوري للنشر والتوزيع .

112. نهاية ،احمد صالح. (2013). ***أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط*** . العراق . جامعة بابل. مجلة كلية التربية الاساسية، العدد 14 .

113. هالا هان، دانيال وكوفمان، جيمس ولويد، جون ويس، مارجريت. (2007). ***صعوبات التعلم" مفيومها، طبيعتيها، التعلم العلاجي***، ترجمة :عادل عبد الله محمد. الأردن. عمان :دار الفكر.

114. هاني، وليد عبد بني .(2008). ***صعوبات التعلم / أنشطة تطبيقية وطرق عملية لمعالجة صعوبات التعلم*** .الأردن: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

115. الوقفي ، راضي. (2003). ***صعوبات التعلم " النظري والتطبيقي*** " . الأردن .عمان: منشورات كلية الأميرة ثروت.

116. الياسري، حسين نوري .(2006). ***صعوبات التعلم الخاصة*** . لبنان. بيروت : الدار العربية للعلوم.

117. يحيى، خولة أحمد.(2006). ***البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة*** **.الأردن .عمان** : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

118. يوسف ،سليمان عبد الواحد .(2011). ***ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية*** .
الأردن . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

مراجع الدراسة باللغة الأجنبية

- Aro Tuija and Ahonen Timo. (2011) **. Assessment of Learning Disabilities: Cooperation between Teachers, Psychologists and Parents.– African edition** –Printed by: Suomen Yliopistopaino Oy – Uniprint published in collaboration with University of Turku,
- American Psychiatric Association .(2000). **Diagnostic and Statistical manual of Mental Disorder- Fourth Edition –text Revision DSM-IV-TR)** . Washington ,DC,USA.
- Antoniou,Fay;Suovignier,Elmar(2007). strategy instruction in reading comprehension :An intervention Study for student with Learning Disabilities. **Acontemporary Journal** ,Vol. 5,No.1.
- Bakken,J.P &Whedon,C.K.(2002).**Teaching Text Structure to Reading Comprehension** ,Intervention In School And Clinic ,Vol.37, No.4, pp229-233.
- Blume,C.D.(2010).RAP **:Areading comprehension strategy for students with learning disabilities .**College of Education and Human Sciences ,University of Nebraska-Lincoln,U.S.A
- Burns,p.M.(1994). **The effect of the K-W-L reading strategy of fifths-graders reading comperension and reading attitude** . Unpublished doctoral thesis, Temple Universiity ,Philadelphia, 7Pennsylvania,U.S.A
- Donna, M., Scanlon& Kimberly, L., Anderson& JoanM.,Sweeney .(2010) . **Early Intervention for reading Difficulties**. New York, Guilford Press .Usa.
- Goff,Deborah.(2004). **The relationship between children s reading comprehension, word reading ,language skills and memory in normal sample** ,Doctoral thesis .La Trobe university .Australia
- Hagman,J.L.,Casey,K.J,&Reid,R.(2012)**.The Effects of the paraphrasing strategy on the reading Comprehension of young students.** Remedial and Special Education,33(2),110-123.
- Johnson-Glenberg, Mina.(2000**). Training Reading Comprehension in Adequate Decoders/ poor Comprehenders: Verbal Versus VisualStrategies**, Journalof, Education Psychology ,Vol.92, No4, pp772-782

- Johnson, K. (2014). **The Cumulative Effect of Hyperactivity and Peer Relationships on Reading Comprehension. Journal of Education and Education and Trainin**g Studies.V.2,N.1 ,pp 9 8 - 102

- Klingerk Janette K, Vaughn ,Sharon, and Boardman ,Alison .(2007). **Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties, publications The Guilford Press** ,New York London.
- Lapp,Daine.Fisher,Douglas.(2009).**Essential readings on comprehension** , published by Library of Congress Cataloging-in-Publication Data,Volume 29, Summer, pp. 213-230.
- Lorent, D. & Chanin, E. 2010. **A Case Study of the Impact of Guided Reading Groups in Second Grade on Comprehension Improvement,** ProQuest LLC, Ed.D., Dissertation, Widener University, P174.
- Nation, K., & Angell, P. (2006). **Learning to Read and Learning to Comprehend.**, London Review of Education. Vol. 4, No. 1, March, pp77–87.
- Nelson, M., & Manset, G. (2006). **The Impact of Explicit, Self-regulatory Reading Comprehension Strategy Instruction on The Reading-specific Self-efficacy, Attributions, and Affect of Students with Reading Disabilities.** Learning Disability Quarterly.
- Pierangelo, R & Giulian ,G.(2008).**Teaching students with learning disabilities: a step-by-step guide for educators,** Library of Congress,Corwin Press, United States of America.
- Şahin, A.(2013)**. The Effect of Text Types on Reading Comprehension** , Mevlana International Journal of Education, Vol. 3(2), pp. 57-67.
- Smith،D. & Sesnabaugh،K.(1992). **Helping children over com reading difficulties**، Eric digest/ed-344190.
- Snow, C., Burnus, M., & Griffin, P. (1998). **Preventing Reading Difficulties in Young Children,** National Academies Press, Washington, USA.

- Solan, A., Shelley, J., Ficarra, A., Silverman, M., & Larson, S. (2003). **Effect of Attention Therapy on Reading Comprehension, Journal of Learning Disabilities**, Volume 36, Number 6, November/ December, pp. 556–563.
- Spörer,N.,Brunstein,J.,Kieschke,U.(2009).**Improving students ,reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching learning and instruction** .Vol. 19, PP,272-286. http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.003.
- Yoon,J.(2002). **Effectiveess of Sustained Silent reading on Reading Attitude and Reading comprehension of fourth – grade Korean students**.The University of Korea.
- Wilson, A & Kim ,W. (2016). **The Effects of Concept Mapping and Academic Self-Efficacy on Mastery Goals and Reading Comprehension Achievement. International Education Studies.** Canadian Center of Scienceand Education, Vol. 9, No. 3, Canad.
- Williams,J.(2000).**Strategic Processing of text :Improving reading comprehension of students with learning disabilities Elementary School**, Journal,v101,pp3-22.

الملاحق

الملحق رقم (1)

جدول بأسماء السّادة المُحكّمين للأدوات البحث

م	الاسم	المرتبة العلمية	الاختصاص	القسم
1	أ.د. فرح المطلق	أستاذ دكتور	طرق تدريس اللغة العربية	أصول التّدريس والمناهج التّربوية
2	د. غسان منصور	أستاذ مساعد	علم نفس معرفي	علم النّفس
3	د. عزيزة رحمة	أستاذ مساعد	الإحصاء في التّربية وعلم النّفس	القياس والتّقويم
4	د. دانية القدسي	أستاذ مساعد	(الإعاقة البصرية)	التّربية خاصة
5	د. آذار عبد اللطيف	أستاذ مساعد	(الإعاقة الحركية)	التّربية الخاصة
6	د. بسماء أدم	أستاذ مساعد	علم النّفس العام	علم النّفس
7	د. رجاء عواد	مدرسة	(الإعاقة السّمعية)	التّربية الخاصة
8	د. سناء مسعود	مدرسة	علم نفس النّمو	علم النّفس
9	د. أقبال الحلاق	مدرسة	إرشاد نفسي	إرشاد نفسي
10	د. معتز العلواني	دكتور	لغة عربية	مركز القياس والتّقويم
11	د. اعتدال عبدالله	مدرسة	قياس وتقويم تربوي	القياس والتّقويم
12	د. خليل عبد العال	مدرس	لغة عربية	كلية الآداب
13	د. انتصار مقلد	قائم بالأعمال	صعوبات تعلم	التّربية الخاصة
14	د. جمال أبو سمرة	دكتور	لغة عربية	موجه أول
15	طاهر حبقة	ماجستير	طرائق تدريس لغة عربية	المعهد العالي للغات
16	علاء شلهوب	ماجستير	طرائق تدريس لغة عربية	أصول التّدريس والمناهج التّربوية

الملحق رقم (2)

قائمة مهارات الفهم القرائي بصورتها الأولية

الرّقم	المستوى	المهارات
1	الفهم الحرفي	تحديد المعنى المناسب للكلمة من السّياق.
		تحديد مضاد الكلمة.
		التّمييز بين المفرد والمثنى والجمع.
		تصنيف الكلمات المترادفة في مجموعات.
		تحديد العلاقة بين كلمتين.
		تحديد أسماء الشّخصيات والأماكن الواردة في المقروء.
		تحديد الفكرة الرّئيسة في الفقرة.
		إدراك التّرتيب المكاني والزّماني.
2	الفهم الاستنتاجي	استنتاج علاقة السّبب والنّتيجة.
		استنتاج الأفعال (الماضي والحاضر والأمر).
		استنتاج الأفكار التّي أشتمل عليها الموضوع.
		استنتاج المعاني الضمنية التّي لم يصرح عنها الكاتب .
		استنتاج صفات الشّخصيات .
		استنتاج العاطفة المسيطرة على المقروء.
		استنتاج الفكر الفرعية في الفقرة.
3	الفهم النّقدي	التّمييز بين الحقيقة والرّأي.
		الحكم على المقروء.
		تكوين رأي حول الأفكار المطروحة في النّص.
		التّمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
		تقويم الأدلة والبراهين التّي ذكرها الكاتب.
4	الابداعي	اختيار حل مناسب من عدة بدائل لموقف أو مسألة واحدة.
		اختيار أكثر من مرادف لكلمة واحدة.
		انتقاء أكبر عدد من العناوين المناسبة للنص المقروء.
		ذكر عناصر القصة.

الملحق رقم (3)

قائمة مهارات الفهم القرائي بصورتها النّهائية

م	مستوى الفهم	المهارات الفرعية
1	الحرفي	ـ تحديد المعنى المناسب للكلمة من السّياق. ـ تحديد مضاد الكلمة. . تحديد مرادف الكلمة . ـ التّمييز بين المفرد والمثنى والجمع. ـ تحديد أسماء الشّخصيات الواردة في المقروء ـ تحديد الأزمنة والأمكنة الواردة في المقروء. ـ تمييز الأفعال (الماضي والمضارع والأمر)
2	الاستنتاجي	. استنتاج الفكرة الرّئيسة في المقروء. ـ استنتاج الأفكار الفرعية لفقرات المقروء. ـ استنتاج العاطفة المسيطرة على المقروء . استنتاج علاقات السّبب والنّتيجة . ـ استنتاج صفات الشّخصيات الواردة في المقروء.
3	النّقدي	ـ التّمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به. – التّمييز بين الحقيقة والرّأي في النّص المقروء. ـ تكوين رأي حول القضايا المطروحة في النّص.
4	الإبداعي	ـ اختيار حل مناسب لموقف أو مسألة واحدة. ـ وضع أكثر من مرادف لكلمة واحدة. ـ وضع عنوان مناسب للنص.

الملحق رقم (4)

اختبار الفهم القرائي بصورته الأولى

اسم التّلميذ:....................................

المدرسة:......................................

الصّف:...

عزيزي التّلميذ:

هذا الاختبار يهدف إلى قياس قدرتك على الفهم القرائي في مهارات الفهم (الحرفي الاستنتاجي – النّقدي– الإبداعي) والذي نطلبه منك قراءة التّعليمات بدقة قبل البدء بالإجابة.

التّعليمات:

1- قراءة كل موضوع قراءة جيدة ومتأنية قبل الإجابة عن الأسئلة.

2- قراءة كل سؤال بدقة وعناية قبل الإجابة عنه.

3- لا تبدأ الإجابة قبل أن يؤذن لك بذلك.

ملاحظة: هذا الاختبار لخدمة البحث العلمي وليس له علاقة في التّأثير على درجاتك بالمادة.

الموضوع الأول

يروي (سامر) قصته فيقول: أسْكُنُ مَع عَائِلَتيْ فِي بيتٍ قديمٍ، وَرِثه وَالدّي عَن جدَيْ ، وهُو يَقعُ فِي وَسطِ القرْيةِ، بِجانبْ الطّريقِ الرّئيسة الضيّقة. عَزمَتْ البلدَيّة يَوماً على شقّ الطّريقِ وتوسيعَها، فقرّرت هَدمَ بيتِنَا ، وَطلبتْ مّنا أنْ نترَكهُ ، ودفعتْ لنا تَعويضاً مُناسِبا. فِي يومٍ ، قدِمَ فيْه العُمال ،وكنّا قد أفْرَغنَا البيْتَ مِن الأثاثِ وبَدأوُا يَهدِمونَه، بَدءًا بالسّطِح، ثم الجُدرانِ والأبْوابِ والنّوافِذ. وقفْتُ أراقِبَهم، وقلبِي يَخفقُ خَفقاتِ الحُزن، هَا هي الغُرفةُ التّي كنْت أنام فيهَا تنْهَارُ حجراً بعدَ حَجرْ ، وهنَاك الغُرفة التّي وُلدتُ فيهَا ، وقدْ أصْبحَت كومَة مِن تُرابْ ، وانْهَارتْ الجُدران كأنّها دُموعٌ تسَيلُ علىْ وجْنتيْ عجوزٍ. ومَاهي إلا سَاعاتٌ مَعدوَدة، حتّى أُصبحَ البيتُ رُكاماً مِن الحِجَارة والتّرابْ، أتِتْ الجَرّافة ، ورَاحَت تُجرّفُ التّرابَ وتضَعه فِي الشّاحِنة، لتْنقله إلى مَكانٍ بَعيْد .ترَكتُ المَكانَ، وفِي قلبِي حَسرةٌ، وفِي عينِي دمَعة، على البيْتِ الذيْ تَرعرَعتُ تحتَ سَقفه. ذهبْتُ إلى والدّي بَاكياً ، فضمّني إلى صَدِره، ثمّ وَعَدني أنْ يبنيَ لنا بيتاً جديداً في بقعةٍ جميلةٍ مِن بلدتنا.

❖ **اجب عن الأسئلة التّالية:**

المهارة	مفردات الاختبار
تحديد المعنى المناسب للكلمة من السّياق	1. "وكنّا قد أفْرَغنَا البيْتَ مِن الأثاثِ" المقصود بكلمة (أفْرَغنَا) هو: أ. أخلينا ب. حذفنا ج. أبقينا د. جمعنا 2. وقلبي يخفق" المقصود بكلمة (يخفق).......... 3. "عَزمَتْ البلدَيّة " معنى كلمة عزمتْ ....
تحديد مضاد الكلمة	4. "فقرّرت هَدمَ بيتِنَا"، مضاد كلمة (هَدْمَ) هو: أ. توسيع ب. بناء ج. تحطيم د. تنفيذ 5. مضاد كلمة جديد .... 6 .استخرج من النّص مضاد كلمة (ملأ)..........
مرادف الكلمة	7. ورَاحَت تُجرّفُ التّرابَ وتضَعه فِي الشّاحِنة مرادف كلمة الشّاحنة: أ. سيارة كبيرة لنقل الاشخاص ب. سيارة كبيرة لنقل المرضى ج. سيارة كبيرة لنقل الأغراض د. سيارة صغيرة لنقل الأطفال. 8. مرادف كلمة "أراقب"....................
التّميز بين المفرد والمثنى والجمع	9. وبَدأوُا يَهدِمونَه، بَدءًا بالسّطِح، ثم الجُدرانِ والأبْوابِ والنّوافِذ. كلمات(الجُدرانِ والأبْوابِ والنّوافِذ) هي: أ . مثنى ب. مفرد ج. جمع د. مضاد 10. .مفرد كلمة "العمال"........... 11. مثنى كلمة "جدار"...............

تحديد أسماء الشّخصيات	12. " فضمّني إلى صَدِره" من قام بذلك؟ أ. الأب ب. الأخت ج. الجد د. الأم 13. من قرر هدم البيت؟............ 14. من هدم البيت؟.................
تحديد المكان الوارد في النّص	15. البيت القديم الذي تم هدمه يقع في : أ. أطراف القرية، بجانب الطّريق الضيقة ب. وسط القرية ،بجانب الطّريق الرّئيسية الضيقة. ج. وسط القرية، بجانب الطّريق الرّئيسية الواسعة د. أعلى منطقة في القرية. 16. أين يعيش سامر في بيت ؟ ....
التّمييز بين (الماضي المضارع- الأمر)	17. الفعل الماضي من كلمة (يروي).................. 18. الفعل المضارع من كلمة (دفع).................... 19. الفعل الأمر من كلمة (بدأ).........................
استنتاج الفكرة الرّئيسية	20. من خلال فهمك للنص فأن الفكرة الرّئيسية التّي يدور حولها النّص هي : ....
استنتاج الفكر الفرعية	21. من أفكار النّص: أ. الرّغبة في بناء مدرسة ب. الرّغبة في توسيع الطّريق ج. الرّغبة في بناء ملعب د. الرّغبة في بناء محل.
استنتاج علاقات السّبب والنّتيجة	22. لماذا قررت البلدية هدم البيت؟ أ. لبناء بيت أجمل منه. ب. لتوسع الطّرق ج. لبناء مشفى د. لبناء ملعب. 23.ما سبب حزن (سامر) على تهديم البيت؟...................
استنتاج العاطفة المسيطرة على المقروء	24. وقفْتُ أراقِبَهم، وقلبِي يَخفقُ خَفقاتِ الحُزن " العاطفة المسيطرة على العبارة السّابقة هي عاطفة: أ. الفرح الشّديد ب. الغضب الشّديد ج. النّدم د. الألم والحسرة والحزن 25.بماذا تم تشبيه انهيار الجدران بمشاعر .... 26. فضمّني إلى صَدِره، ثمّ وَعَدنِي أنْ يبنيَ لنا بيتاً جديداً في بقعةٍ جميلةٍ مِن بلدتنا" ما المشاعر المسيطرة على هذه العبارة؟................
استنتاج صفات الشّخصيات	27.ذهبْتُ إلى والدّي بَاكياً ، فضمّني إلى صَدِره، . صفة الأب هنا هي: أ. شجاع ب. حنون ج. كريم د. عنيد
التّمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به	28. جميع العبارات التّالية تتصل بالموضوع ، ماعدا عبارة واحدة وهي أ. الحزن على هدم البيت ب. ذكريات الطّفولة في البيت القديم. ج. وعد الأب ببناء بيت جديد د. فرح العمال بهدم البيت. 29. استخرج شيء يتعلق بالجد من النّص..............

التّمييز بين الحقيقة والرّأي	30.جميع العبارات التّالية تعبر عن حقائق ماعدا عبارة واحدة تعبر عن رأي وهي: أ. هدم البيت لتوسيع الطّريق ب. يقع البيت في وسط القرية ج. تعاون العمال والجرافات في هدم البيت د. سنبني بيتنا في بقعة جميلة.
تكوين رأي حول القضايا المطروحة	31. هدم الاحتلال الاسرائيلي لبيوت الفلسطينيين في القدس ما هو رأيك: أ. سلب الحقوق من أصحابها ب. تهجير الفلسطينيين ج. بناء المستوطنات في القدس د. جميع ما سبق صحيح 32. ما رأيك بهدم بيت سامر ولا يوجد له بيت أخر؟ (موافق-غير موافق – لا أعلم)
ايجاد حلول لمشكلات في النّص	33.يمكن حل مشكلة البيت القديم الذي تم هدمه من خلال: أ. بناء بيت جديد ب. إيقاف توسيع الطّريق ج. خلق مشكلة مع البلدية د. عدم فعل شيء
اختيار أكثر مرادف للكلمة	34."البيْتِ الذيْ تَرعرَعتُ تحتَ سَقفه" ، المرادفات المناسبة لكلمة (تَرعرَعتُ) هي: أ. لعبت– شاركت–أكلت ب. كبرت–نشأت–تربيت ج. سهرت–نمت–استيقظت 35.استخرج من النّص مرادف كلمة (حطام، أكوام من الحجر، بناء مهدم أجزائه)...........
انتقاء عنوان مناسب للنص	36.أنسب عنوان للنص: أ. أبي الحنون ب. جرافات البلدية. ج. بيتنا القديم د. توسيع الطّريق.

الموضوع الثّاني

(1)

فيْ إحْدى البُحيْرات كانَتَ هُناك سَمكةٌ كبيْرةُ ومَعَها ثلاثُ سَمكاتِ صغَار ، أطلّت إحداهنّ مِنْ تَحت المَاء بِرَأسِهَا ، وصَعدتْ عَالياً، فَرَأتْهَا الطّيّور الُمحلقِة فَوق المَاءْ فاختطفتها وتغذّتْ بِها! لمْ يبقَ مَع الأمِ إلاّ سَمكتان. قالتّ إحداهُما :"أين نَذَهبُ يَا أختي ؟" قالتّ الأُخرَى :"ليسَ أمَامنا إلا قاع البُحيْرة، عًلينًا أن نَغوص في المَاء حتّى نَصل إلى القاعِ!".

(2)

وغاصَتْ السّمكتان إلى قاعِ البُحيْرة..... وفي الطّريقِ إلى القاعِ وجَدنْا أسْراباً مِن السّمك الكبير المفترَسْ ،فهَجمتْ عَليِهما سَمكةُ مفترسةُ وابتعلتْ إحداهنّ ، بْينمَا هَربتْ السّمكة الثّانيةَ وأسرعتْ إلى أمّها ،وقالتّ لهَا: "مَاذا أفعلُ يَا أمّي "؟ إذّا صَعدتُ اختطفنيْ الطّير، وإذا غُصتُ ابتلعني السّمك الكبير!" قالتّ الأم: "يا ابنتيْ! إذا أرْدتِ نَصيَحتي فَخيْرُ الأمُورَ الوَسطْ".

❖ اجب عن الأسئلة التّالية:

المهارة	مفردات الاختبار
تحديد المعنى المناسب للكلمة من السّياق	1. أطلّت إحداهنّ مِنْ تَحت المَاء بِرَأسِهَا" المقصود بكلمة (أطلّت) هو: أ. تأملت ب. أخرجت رأسها من تحت الماء ج. تذكرت د. وقفت 2. معنى كلمة غاصَتْ............. 3. استخرج من النّص معنى كلمة نصحتني................
تحديد مضاد الكلمة	4. "وصَعدتْ عَاليا" مضاد كلمة (صَعدتْ) هو: أ. قامت ب. ارتفعت ج. نزلت د. سبحت 5. استخرج من النّص مضاد كلمة (سطح)......... 6. استخرج من النّص مضاد كلمة (خلفنا)..........
مرادف الكلمة	7. ليسَ أمَامنا إلا قاع البُحيْرة، مرادف كلمة (قاع)هو: أ. أعلى البحيرة ب. بجانب البحيرة ج. أسفل البحيرة د. كل ما سبق صحيح 8. أستخرج من النّص مرادف كلمة (شاهدتْ): .... 9. أستخرج من النّص مرادف لكلمة (اخذ الشّخص دون موافقته) .... 10. مرادف كلمة (سرب)..................

التّميز بين المفرد والمثنى والجمع	11. وغاصَتْ السّمكتان إلى قاعِ البُحيْرة" كلمة (السّمكتان) فيما يلي: أ. مفرد ب. جمع ج. عكس د. مثنى 12. استخرج من النّص جمع كلمة سرب................ 13. استخرج من النّص مفرد كلمة البحيرات............
تحديد أسماء الشّخصيات الواردة في النّص	14. جميع ما يلي من الشّخصيات الواردة في النّص ماعدا: أ. الأم وسمكاتها الثّلاث ب. الطّيور المحلقة ج. الأسماك الكبيرة المفترسة د. سمكة القرش 15. من الذي قدم المشورة للسمكة الصّغيرة؟................. 16. من فاز من السّمكات الصّغيرات؟................
تحديد المكان الوارد في النّص	17. دارت أحداث هذه القصة في: أ. حوض الأسماك ب. البحيرة ج. المحيط د. سمكة القرش 18. أفضل مكان لبقاء السّمكة؟....................
التّمييز بين الأفعال (الماضي المضارع ،الأمر)	19. استخرج فعل ماضي من النّص .... 20. استنتج الفعل المضارع لكلمة (هربتْ)........................ 21. استنتج فعل الأمر من كلمة (صعدتْ)..................
استنتاج الفكرة الرّئيسية للموضوع	22. الفكرة الرّئيسية التّي اشتملت عليها القصة هي: أ. القاع والسّطح ب. نصيحة الأم ج. خوف السّمكات الثّلاث د. خير الأمور الوسط
استنتاج الفكر الفرعية	23. اشتمل النّص على الأفكار الفرعية التّالية ، ماعدا: أ. خطر الطّيور الجارحة من السّماء ب. خطر الأسماك المفترسة في القاع ج. لا حياة للسمك إلا في الماء د. خير الأمور أولها.
استنتاج صفات الشّخصيات الواردة في النّص	24. قالتّ الأم: "يا ابنتيْ! إذا أرْدتِ نَصيَحتي فَخيْرُ الأمُورَ الوَسطْ" صفة الأم هنا هي: أ. الحكمة ب. الشّجاعة ج. التّسامح د. الغضب
استنتاج علاقات السّبب والنّتيجة	25. لماذا نصحت الأم السّمكة الصّغيرة أن تبقى في وسط البحيرة؟ أ. حتى تسبح جيدا ب. حتى لا تأكلها الطّيور ج. حتى لا تأكلها الطّيور والأسماك المفترسة د. كل ما سبق ليس صحيح 26. ما سبب رؤية الطّيور المحلقة للسمكة الأولى؟..................
استنتاج العاطفة المسيطرة على المقروء	27. مَاذا أفعلُ يَا أمّي "؟ إذا صَعدتُ اختطفنيْ الطّير، وإذا غُصتُ ابتلعني السّمك الكبير!، العاطفة المسيطرة على هذه العبارة هي: أ. الخوف والحيرة ب. الأمان ج. الطّمأنينة د. الخجل 28. " هَربتْ السّمكة الثّانيةَ وأسرعتْ إلى أمّها" ما العاطفة المسيطرة على هذه العبارة؟......................

التّمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به	29. العبارة التّي تتصل بالموضوع في ما يلي هي : أ. خير الأمور آخرها ب. اللجوء للأم لأخذ النّصيحة ج. الاقتراب من المخاطر د. عدم سماع كلام الأم 30. أذكر من الشّخصيات في النّص لا يعيش في الماء..................
التّمييز بين الحقيقة والرّأي	31. جميع العبارات تعبر عن حقائق ماعدا عبارة تعبر عن رأي وهي: أ. يوجد سمكات صغيرات في البحيرة ب. ابتلاع السّمكة المفترسة السّمكة الصّغيرة ج. نصيحة الأم للسمكة بالبقاء في وسط البحيرة د. أوب 32. تحليق الطّيور في السّماء (حقيقة – رأي – خيال)
تكوين رأي حول القضايا المطروحة في النّص	33. لو كنت مكان السّمكات في البحيرة ماذا تفعل برأيك؟ أ. أخرج من البحيرة كلها ب. غوص إلى الأعماق ج. أصعد إلى السّطح د. التّزم بمكاني في الوسط
ايجاد حلول لمشكلات في النّص	34. ما الحل المناسب للمشكلة الموجودة في النّص؟ أ. البقاع في أسفل البحيرة ب. البقاء في أعلى البحيرة ج. البقاء في وسط البحيرة د. الخروج من البحيرة
اختيار أكثر مرادف للكلمة	35. فَرَأَتْهَا الطّيّور المُحلقِة فَوق المَاءْ" مرادفات كلمة (المحلقة) فيما يلي: أ. الطّائرة في السّماء ب. المرتفعة بالجو ج. المرفرفة بأجنحتها في الهواء د. جميع ما سبق صحيح
انتقاء عنوان مناسب للنص	36. أنسب عنوان لهذا النّص هو: أ. السّمكات الثّلاث ب. الاعتدال في الأمور ج. الأسماك المفترسة . البحيرة الهادئة

الملحق رقم (5)

اختبار الفهم القرائي بصورته النّهائية

اسم التّلميذ:...................................

المدرسة:.....................   الصّف:.......................................

عزيزي التّلميذ:

هذا الاختبار يهدف إلى قياس قدرتك على الفهم القرائي في مهارات الفهم (الحرفي – الاستنتاجي – النّقدي– الابداعي) والذي نطلبه منك قراءة التّعليمات بدقة قبل البدء بالإجابة.

التّعليمات:

1. قراءة كل موضوع قراءة جيدة ومتأنية قبل الإجابة عن الأسئلة.
2. قراءة كل سؤال بدقة وعناية قبل الإجابة عنه.
3. عليك أن تختار إجابة واحدة من بين الاختبارات.
4. لا تبدأ الإجابة قبل أن يؤذن لك بذلك.

ملاحظة: هذا الاختبار لخدمة البحث العلمي وليس له علاقة في التّأثير على درجاتك بالمادة.

(الموضوع الأول)

يَرْوِيْ (سامٌر) قصَته فيقولُ: أسْكُنُ مَعَ عَائِلَتِيْ فِي بيْتٍ قديْم، وَرِثه وَالدّيْ عَنْ جَدَيْ ، وهُو يَقعُ فِي وَسَطِ القرْيـةِ، بِجانبْ الطّريـقِ الرّئيسـةِ الضـيّقةِ. عَزمَـتْ البلدَيّـة يَوْمـاً علـى شَـقّ الطّرِيْـق وتوْسِيعها فقرّرت هَدم بيتِنَا ، وَطلبتْ مِنّا أنْ نتْرَكهُ ، ودفعتْ لنا تَعْويْضَاً مُناسِبًا. فِي يوم ، قدِمَ فيْـه العُمـالُ ،وكنّـا قدْ أفْرَغنَـا البيْتَ مِن الأثـاثِ و بـدأوا يَهدِمونَـه، بَـدءًا بالسّـطِح، ثـمّ الجُدْرانِ والأبْوابِ والنّوافِذ وقفْتُ أراقِبَهمُ، وقلْبِي يَخْفِقُ خَفقاتِ الحُزن، هَا هِي ذي الغُرفةُ التّي كنْت أنـام فيهَا تنْهَارُ حجراً بعْدَ حَجرْ ، وهُنَاك الغُرفةُ التّـيْ وُلِدْتُ فيْهَا ، وقدْ أصْبَحَت كوْمَـة مِـنْ تُـرابْ ، وانْهَـارتْ الجُدرانُ كأنّها دُموعٌ تسَيلُ علـىْ وجْنتـيْ عجوزٍ. ومَـاهي إلاّ سَـاعاتٌ مَعدوَدةُ، حتّـى أُصبحَ البيْتُ رُكامِاً مِن الحِجَارة والتّرابِ، أتِتْ الجَرّافةُ ، ورَاحَتْ تُجرّفُ التّرابَ وتضَعهُ فِي الشّاحِنة، لتُنقلهُ إلى مَكانٍ بَعيْد .ترَكتُ المَكانَ، وفِي قلبِي حَسْرةٌ، وفِي عينِيْ دمَعة، علـى البيْتِ الذيْ تَرعرَعتُ تحتَ سَقْفه. ذهبْتُ إلى والدّيْ بَاكياً ، فضمّني إلى صَدِره، ثمّ وَعَدنِي أنْ يبنيَ لنـا بيتاً جديداً في بقعةٍ جميلةٍ مِن بلدتنا.

❖ اجب عن الأسئلة التّالية:

المستوى	المهارة		مفردات الاختبار
الحرفي	تحديد المعنى المناسب للكلمة من السّياق	1	فَرَغنَا البيْتَ مِن الأثاثِ" المقصود بكلمة (أفْرَغنَا) هو : أ. أخلينا ب. حذفنا ج. أبقينا
		2	وقلبي يخفق" المقصود بكلمة (يخفق) :ي أ.ركض ب. ينبض ج. يمتلئ
		3	"عَزمَتْ البلدَيّة " معنى كلمة عزمتْ : أ. قررت ب. ألغت ج. تركت
	تحديد مضاد الكلمة	4	"فقرّرت هَدمَ بيتِنَا"، مضاد كلمة (هَدْمَ) هو: أ. توسيع ب. بناء ج. تحطيم
		5	" بيت قديم "مضاد كلمة (قديم) : أ. جديد ب. عالي ج. قصير
		6	مضاد كلمة (ملأ) : أ. هدم ب. بنى ج. أفرغ
	مرادف الكلمة	7	"ورَاحَت تُجرّفُ التّرابَ وتضَعه فِي الشّاحِنة" ما هو مرادف كلمة الشّاحنة؟: سيارة كبيرة لنقل الاشخاص ب. سيارة كبيرة لنقل المرضى ج. سيارة كبيرة لنقل الأغراض
		8	مرادف كلمة "أراقبهم": أ. أنظر إليهم ب. أبتعد عنهم ج. أسرعت إليهم
	التّميز بين المفرد والمثنى والجمع	9	كلمات(الجُدرانِ والأبْوابِ والنّوافِذ) هي: أ . مثنى ب. مفرد ج. جمع
		10	مفرد كلمة "العمال": أ. العاملان ب. العاملات ج. العامل
		11	مثنى كلمة "جدار" : أ. جدران ب. جداران ج. جدور

المستوى	المهارة	الرقم	السؤال
	تحديد أسماء الشّخصيات	12	" فضمّني إلى صَدِره" من قام بذلك؟ ب. الأب ب. الأخت ج. الجد
		13	من قرر هدم البيت؟ أ. الأب ب. البلدية ج. الجد
		14	من هدم البيت؟ أ. سامر ب. الجد ج. العمال
	تحديدالمكان الوارد في النّص	15	البيت القديم الذي تم هدمه يقع في : أ. أطراف القرية ب. وسط القرية ج. آخر القرية
		16	أين يسكن سامر؟ أ. بيت جديد ب. بيت عمه ج. بيت قديم
	تمييز الفعل الماضي والمضارع والأمر	17	الفعل الماضي من كلمة (يروي) : أ. رواء ب. روى ج. اروي
		18	الفعل المضارع من كلمة (دفع): أ. ادفع ب. دافع، ج. يدفعُ
		19	الفعل الأمر من كلمة (بدأ): أ. يبدأ ب. ابدأ ج. بداية
الاستنتاجي	استنتاج الفكرة الرّئيسية للموضوع	20	من خلال فهمك للنص ما هي الفكرة الرّئيسة التّي يدور حولها النّص؟ أ. تهديم البيت وتوسيع الطّريق ب. بناء مدرسة جديدة ج. بناء ملعب
	استنتاج الفكر الفرعية	21	من فكر النّص الفرعية: أ. الرّغبة في بناء مدرسة ب. الرّغبة في توسيع الطّريق ج. الرّغبة في بناء ملعب
	استنتاج علاقات السّبب والنّتيجة	22	قررت البلدية هدم البيت لأنها تريد: أ. بناء بيت أجمل منه. ب. توسع الطّريق ج. بناء ملعب.
		23	حزن (سامر) عند هُدِمَ البيت لأنه : أ. بيت صديقه ب. بيت عمه ج. ترعرع ونشأ فيه
	استنتاج العاطفة المسيطرة على المقروء	24	وقفْتُ أراقِبَهم، وقلبِي يَخفقُ خَفقاتِ الحُزن " العاطفة المسيطرة على العبارة السّابقة هي عاطفة: أ. الفرح الشّديد ب. الغضب الشّديد ج. الألم والحسرة والحزن
		25	شبه الكاتب انهيار الجدران بـ أ. دموع تسيل على وجنتي عجوز ب. بانفجار بركان ج. ببناء مدرسة
		26	ثمّ وَعَدني أنْ يبنيَ لنا بيتاً جديداً في بقعةٍ جميلةٍ مِن بلدتنا" ما المشاعر المسيطرة على هذه العبارة؟ : أ. التّفاؤل ب. الحزن ج. الألم

	استنتاج صفات الشّخصيات الواردة في النّص	27	ذهبْتُ إلى والدّي بَاكياً ، فضمّني إلى صَدِره، . صفة الأب هنا هي: أ. شجاع ب. حنون ج. كريم
النّقدي	التّمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به	28	جميع العبارات الآتية تتصل بالموضوع ، ماعدا عبارة واحدة وهي أ. الحزن على هدم البيت ب. ذكريات الطّفولة في البيت القديم. ج. فرح العمال بهدم البيت.
		29	ورث الأب البيت من : أ. خاله ب. عمه ج. الجد
	التّمييز بين الحقيقة والرّأي	30	يقع البيت في وسط القرية (حقيقة – راي- لا أعلم)
		31	سنبني بيتنا في بقعة جميلة. (حقيقة – رأي – لا أعلم)
	تكوين رأي حول القضايا المطروحة	32	ما رأيك بهدم بيت سامر ولا يوجد له بيت أخر؟ (موافق-غير موافق – لا أعلم)
الإبداعي	اختيار أكبر مرادف للكلمة	.33	"البيْتِ الذيْ تَرعرَعتُ تحتَ سَقفه" ، المرادفات المناسبة لكلمة (تَرعرَعتُ) هي: أ. لعبت- شاركت-أكلت ب. كبرت-نشأت-تربيت ج. سهرت-نمت-استيقظت
		.34	اختار مرادف كلمة ركام : أ. حطام، أكوام من الحجر، بناء مهدم أجزائه ب. أبنية ، مدارس ،مصانع ج. كتب ،دفتر ،قلم
	ايجاد حلول لمشكلات في النّص	.35	حل المناسب لمشكلة البيت القديم الذي تم هدمه : أ.بناء بيت جديد ب. إيقاف توسيع الطّريق ج. خلق مشكلة مع البلدية
	انتقاء عنوان مناسب للنص	.36	اختر عنواناً مناسباً للنص: أ. أبي الحنون ب. جرافات البلدية. ج. بيتنا القديم

(الموضوع الثّاني)

في إحْدى البُحيْراتِ كانَتْ هُناكَ سَمكةٌ كبيْرةُ ومَعَها ثَلَاثُ سَمكاتِ صِغَار ، أطلّتْ إحْداهُنَّ مِنْ تَحتِ المَاءِ بِرَأسِهَا ، وصَعدتْ عالياً، فَرأتْهَا الطّيّوُر الُمحلّقِةُ فَوقَ المَاءِ فَاخْتَطَفْتها وتَغَذّتْ بِها! لَمْ يَبْقَ مَع الأُمِّ إلاّ سَمكتان. قَالتّ إحداهُمَا :"أيْنَ نَذهبُ يَا أَخْتي ؟" قَالتّ الأُخرَى :"ليسَ أَمامنا إلاّ قاعُ البُحيْرةِ، عَلْينًا أنْ نَغوصَ في المَاءِ حتّى نَصِلَ إلى القاعِ!".

وغاصَتْ السّمكتان إلى قاعِ البُحيْرة..... وفي الطّريقِ إلىْ القاع وجَدْنا أسْراباً مِن السّمكِ الكبيرِ المفتَرسِ ،فهَجمتْ عَليْهِما سَمَكةُ مفترسةُ وابتعلتْ إحْدَاهُنّ ، بَيْنِمَا هَرَبتْ السّمَكَةُ الثّانية وأَسَرعتْ إلىْ أمّها ،وقالتّ لهّا: "مَاذا أفعلُ يَا أمّي "؟ إذَا صَعْدتُ اختطَفني الطّيُر، وإذا غُصْتُ ابتَلعَني السّمكُ الكبيُر! قالتّ الأمّ: "يا ابْنتيْ! إِذا أرْدتِ نَصيْحَتي فَخيْرُ الأمُورِ أوسطها".

❖ اجب عن الأسئلة :

المستوى	المهارة		مفردات الاختبار
الحرفي	تحديد المعنى المناسب للكلمة من السّياق	1	أطلّت إحداهنَّ مِنْ تَحت المَاء بِرَأسِهَا" المقصود بكلمة (أطلّت) هو: أ. تأملت ب. نظرت للأعلى ج. تذكرت
		2	معنى كلمة (غاصَتْ) في المقطع الثّاني: أ. صعدت ب. لعبت ج. نزلت
		3	في المقطع الثّاني معنى كلمة نصحتني: أ. ابعدتني ب. ارشدتني ج. ضربتني
	تحديد مضاد الكلمة	4	وصَعدتْ عَاليا" مضاد كلمة (صَعدتْ) هو: أ. قامت ب. ارتفعت ج. نزلت
		5	مضاد كلمة (سطح): أ. السّماء ب. قاع ج. المياه
		6	مضاد كلمة (خلفنا): أ. وراءنا ج. أمامنا ج. بجانبنا
	مرادف الكلمة	7	ليسَ أَمَامنا إلا قاع البُحيْرة، مرادف كلمة (قاع)هو: أ. أعلى البحيرة ب. بجانب البحيرة ج. أسفل البحيرة
		8	في المقطع الأول مرادف كلمة (شاهدتْ): أ. لعبت ب. درست ج. رأيت
		9	مرادف عبارة (اخذ الشّخص دون موافقته) : أ. ابتلعه ب. خطفه ج. سافر معه
		10	مرادف كلمة (سرب) : أ. مجموعة ب. زوجان ج. لعبة
	التّميز بين المفرد والمثنى والجمع	11	وغاصَتْ السّمكتان إلى قاعِ البُحيْرة" كلمة (السّمكتان) فيما يلي: أ.مفرد ب. جمع ج. مثنى
		12	جمع كلمة سرب :أ. سرابات ب. سروب ج. اسراب
		13	مفرد كلمة البحيرات: أ. بحر ب. البحيرة ج. بحار

	تحديد أسماء الشّخصيات	14	من الشّخصيات التّي لم ترد في القصة هي: أ. الأم وسمكاتها الثّلاث ب. سمكة القرش ج. الأسماك الكبيرة المفترسة
		15	من الذي قدم المشورة للسمكة الصّغيرة؟ أ. الأم ب. الطّيور ج. القرش
		16	من فاز من السّمكات الصّغيرات؟ أ. السّمكة الأولى ب. السّمكة الثّانية ج. السّمكة الثّالثّة
	تحديد المكان الوارد في النّص	17	دارت أحداث هذه القصة في: أ. حوض الأسماك ب. البحيرة ج. المحيط
		18	أفضل مكان لبقاء السّمكة؟ أ. في أسفل البحيرة ب. في الوسط ج. في الأعلى
	تمييز الأفعال (الماضي المضارع- الأمر)	19	ماضي كلمة يهجم : أ. هجمَ ب. اهجمْ ج. هاجم
		20	المضارع كلمة (هربتْ): أ. اهربْ ب. هربَ ج. يهربُ
		21	فعل الأمر من كلمة (صعدتْ) : أ. صعدُ ب. اصعد ج. صاعد
الاستنتاجي	استنتاج الفكرة الرّئيسة للموضوع	22	الفكرة الرّئيسة التّي اشتملت عليها القصة هي: ا.القاع والسّطح ب. خوف السّمكات الثّلاث ج. خير الأمور الوسط
	استنتاج الفكر الفرعية	23	شتمل النّص على الفكر الفرعية التّالية ، ماعدا: أ. خطر الطّيور الجارحة من السّماء ب. لا حياة للسمك إلا في الماء ج. خير الأمور أولها.
	استنتاج صفات الشّخصيات الواردة في النّص	24	قالتّ الأم: "يا ابنتيْ! إذا أَرْدتِ نَصيَحتي فَخيْرُ الأمُورَ الوَسطْ" صفة الأم هنا هي: أ. الحكمة ب. الشّجاعة ج. التّسامح
	استنتاج علاقات السّبب والنّتيجة	25	نصحت الأم السّمكة الصّغيرة أن تبقى في وسط البحيرة حتى: أ. تسبح جيدا ب. لا تأكلها الطّيور ج. لا تأكلها الطّيور ولا الأسماك المفترسة
		26	رأت الطّيور المحلقة السّمكة الأولى لأنها.... أ. غاصت في البحيرة ب. أطلت برأسها ج. بقيت في وسط البحيرة"

	استنتاج العاطفة المسيطرة على المقروء	27	مَاذا أفعلُ يَا أمّي "؟ إذا صَعدتُ اختطفنيْ الطّير، وإذا غُصتُ ابتلعني السّمك الكبير!،العاطفة المسيطرة على هذه العبارة هي: أ. الخوف والحيرة ب. الأمان ج. الطّمأنينة
		28	" هَربتْ السّمكة الثّانيةَ وأسرعتْ إلىْ أمّها" ما العاطفة المسيطرة على هذه العبارة؟: أ. الفرح ب. الحزن ج. الخوف
النّقدي	التّمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به	29	العبارة التّي تتصل بالموضوع في ما يلي هي : أ. خير الأمور آخرها ب. اللجوء للأم لأخذ النّصيحة ج. الاقتراب من المخاطر
		30	من الشّخصيات الواردة في النّص لا يعيش في الماء: أ. السّمكة ب. الطّيور ج. القرش
	التّمييز بين الحقيقة والرّأي	31	ابتلاع السّمكة المفترسة السّمكة الصّغيرة (حقيقة – رأي –خيال)
		32	نصيحة الأم للسمكة بالبقاء في وسط البحيرة (حقيقة – رأي – خيال)
	تكوين رأي حول القضايا المطروحة	33	لو كنت مكان السّمكات في البحيرة ماذا تفعل برأيك؟ أ. أخرج من البحيرة كلها ب. أصعد الى السّطح ج. التّزم بمكاني في الوسط
الابداعي	ايجاد حلول لمشكلات في النّص	34	ما الحل المناسب للمشكلة الموجودة في النّص؟ أ. البقاء في أسفل البحيرة ب. البقاء في أعلى البحيرة ج. البقاء في وسط البحيرة
	اختيار أكبر مرادف للكلمة	35	فَرأتْهَا الطّيّور الُمحلقِة0 فَوق المَاءْ" مرادفات كلمة (المحلقة) فيما يلي: أ.الطّائرة في السّماء ب. المرتفعة بالجو ج.جميع ما سبق صحيح
	انتقاء عنوان مناسب للنص	36	أنسب عنوان لهذا النّص هو: أ. السّمكات الثّلاث ب. الطّيور الجارحة ج .البحيرة الهادئة

الاجابات الصّحيحة		
	النّص الأول	النّص الثاني
1	أخلينا	نظرت للأعلى
2	ينبض	نزلت
3	قررتْ	أرشدتني
4	بناء	نزلت
5	جديد	قاع
6	أفرغ	أمامنا
7	سيارة كبيرة لنقل الأغراض	أسفل البحيرة
8	أنظر إليهم	رأيت
9	جمع	خطفه
10	العامل	مجموعة
11	الجدران	مثنى
12	الأب	أسراب
13	البلدية	البحيرة
14	العمال	سمكة القرش
15	وسط القرية	الأم
16	بيت قديم	السّمكة الثّالثّة
17	روى	البحيرة
18	يدفعُ	في الوسط
19	ابدأ	هجم
20	هدم البيت القديم وتوسيع الطّريق	تهرب
21	الرّغبة في توسيع الطّريق	اصعد
22	توسيع الطّريق	خير الأمور الوسط
23	الذي ترعرع فيه	خير الأمور أولها
24	الألم والحسرة والحزن	الحكمة
25	دموع تسيل على وجنتي عجوز	لا تأكلها الطّيور ولا الأسماك المفترسة
26	التّفاؤل	لأنها أطلت برأسها
27	حنون	الخوف والحيرة
28	فرح العمال بهدم البيت	الخوف
29	الجد	اللجوء للأم ولأخذ النّصيحة
30	حقيقة	الطّيور
31	رأي	حقيقة-
32	غير موافق	رأي
33	كبرت-نشأت-تربيت	التّزم بمكاني في الوسط
34	حطام ، أكوام من الحجر، بناء مهدم أجزائه	البقاء في وسط البحيرة
35	بناء البيت الجديد	جميع ماسبق صحيح
36	بيتنا القديم	السّمكات الثّلاث

الملحق رقم (6)

مقياس مايكل بست لصعوبات التّعلم

يهدف المقياس إلى الكشف والتّعرف المبدئي على الحالات التّي يشك بوجود صعوبة التّعلم المحتملة لديها من بين صفوف المتعلمين وفقاً لقائمة من الخصائص السّلوكية المنتشرة عادة بين الأفراد ذوي صعوبات التّعلم.

لذا يرجى قراءة جميع الفقرات بتأني ودقة في تحديد مدى انطباقها على المتعلم ، بوضع إشارة أمام البديل في الفقرة التّي تصف المتعلم في الجانب المطلوب أكثر من غيرها.

بمعنى أخر يطلب اختيار بديل واحد من بين البدائل الخمسة المتدرجة من أعلى الصّفة أو الخاصية إلى أدناه ، بحيث يعطى التّقدير الأعلى الدّرجة (5) والأدنى الدّرجة (1) .

فقرات الاختبار

الاستيعاب

أولاً : فهم معاني الكلمات :

1. قدرة الطّالب على الفهم متدنية جداً.
2. يصعب عليه استيعاب معاني المفردات البسيطة ،كما أنه لا يفهم مفردات من مستوى صفه.
3. يستوعب الكلمات المناسبة لمستواه العمري أو في مستوى صفه.
4. يستوعب المفردات المناسبة لمستوى صفه كما يفهم معاني الكلمات التّي تفوق مستوى صفه.
5. يبدي قدرة عالية جداً على فهم المفردات ، كما أنه يستوعب الكثير من الكلمات المجردة.

ثانياً: اتباع التّعليمات :

1. غير قادر على اتباع التّعليمات المعطاة له فكثيراً ما تخلط الأمور عليه.
2. عادة يستجيب للتعليمات البسيطة إلا أنه يحتاج إلى مساعدة خاصة في معظم الأحيان .
3. يتبع التّعليمات البسيطة والمعروفة لديه.
4. يتذكر التّعليمات المطولة ، ويتمكن من اتباعها.
5. لديه مهارة عالية جداً في تذكر التّعليمات واتباعها.

ثالثاً: المحادثة (فهم المناقشات الصّفية)

1. غير قادر على متابعة النّقاش الصّفي واستيعابه ودائما غير منتبه.
2. يصغي ولكن نادرا ما يستوعب بشكل جيد وكثيراً ما يكون شارد الذهن.
3. يصغي للمناقشات التّي في مستوى عمره وصفه ويتابعها.
4. يستوعب بشكل جيد ويستفيد من النّقاش.
5. يتفاعل ويشارك في النّقاش الصّفي ، يستوعب النّقاش والأفكار بشكل منقطع النّظير.

رابعاً: التّذكر

1. ذاكرته ضعيفة ولا يستطيع تذكر المعلومات.
2. يمكنه أن يسترجع الأفكار والمواد البسيطة إذا كررت عليه.
3. قدرته على تذكر الأشياء عادية ومناسبة لمستوى صفه وعمره.
4. يتذكر معلومات من مصادر متنوعة ، قدرته على تذكر الأشياء الأنية والماضية جيدة.
5. مقدرته عالية جداً على تذكر التّفاصيل والمحتوى.

اللغة

أولاً: المفردات

1. يستخدم دوماً مفردات ضعيفة ودون مستواه العمري.
2. مفرداته اللغوية محدودة جداً وغالباً ما يستعمل الأسماء البسيطة وبعض الكلمات الوصفية الدّقيقة.
3. مفرداته اللغوية مناسبة لعمره وصفه .
4. مفرداته اللغوية تفوق عمره ويستخدم كلمات وصفية دقيقة بكثرة.
5. مفرداته متطورة جداً ، دائماً يستخدم كلمات دقيقة ويستخدم العبارات المجردة.

ثانياً: القواعد

1. يستخدم جملاً ناقصة وملأى بالأخطاء القواعدية دوماً.
2. كثيراً ما يستخدم الجمل الغير مكتملة، وأخطاؤه القواعدية متكررة.
3. يستخدم القواعد السّليمة ، أخطاء قليلة في استخدام أحرف الجر والأفعال والضمائر .
4. لغته فوق المتوسط نادراً ما يرتكب أخطاء قواعدية.
5. دائماً يتكلم اللغة السّليمة من حيث القواعد ، يتكلم جملاً صحيحة.

ثالثّاً: تذكر المفردات

1. غير قادر على تذكر الكلمة المطلوبة.
2. غالباً ما يجهد نفسه في إيجاد الكلمات المناسبة ليعبر عن نفسه.
3. قدرته على تذكر الكلمات مناسبة لعمره وصفه ، يبحث عن الكلمات المناسبة أحياناً إلا أن استدعاءه للكلمات مناسب لعمره وصفه.
4. قدرته على تذكر المفردات فوق المتوسط نادراً ما يتردد في استدعاء كلمة.
5. يتكلم بشكل جيد دوماً ولا يتردد أو يبدل كلمات بأخرى.

رابعاً: سرد القصص

1. غير قادر على سرد قصة مفهومة .
2. لديه صعوبة في تنظيم الأفكار ووصفها بشكل متسلسل ومنطقي
3. قدرته متوسطة ومناسبة لمستوى صفه وعمره.
4. قدرته تفوق المتوسط ويسلسل أفكاره منطقياً.
5. متميز بشكل واضح عن البقية لديه قدرة عالية جداً على تنظيم أفكاره بشكل منطقي وذي معنى.

خامساً: بناء الأفكار

1. غير قادر اطلاقاً على ربط أفكاره.
2. لديه صعوبة على تنظيم الأفكار ، أفكاره غير مكتملة ومشتتة.
3. عادةً ما يتمكن من تنظيم أفكاره بشكل ذي معنى وقدرته تتناسب من هم في مستوى عمره وصفه.
4. قدرته تفوق فوق المتوسط حيث أنه قادر على تنظيم أفكاره بشكل جيد.
5. لديه قدرة فائقة على تنظيم أفكاره ومعلوماته.

المعرفة العامة

أولاً: أدراك الوقت:

1. لا يعي معنى الوقت فهو دائماً متأخر أو مشوش.
2. مفهوم الزّمن لديه لا بأس به إلا إنه يضيع الوقت سدى وكثيراً ما يتأخر.
3. قدرته متوسطة على فهم وإدراك الوقت وتتناسب مع من هم في عمره وصفه.
4. دقيق في مواعيده ولا يتأخر إلا بسبب مقنعاً .
5. مهارته عالية جداً على فهم المواعيد ، كما أنه يخطط وينظم وقته بشكل ممتاز جداً.

ثانياً: إدراك المكان

1. يبدو مشوشاً دوماً ولا يعرف كيف يجد طريقه حول المدرسة وأماكن للعب والحي.
2. كثيراً ما يضيع في الأماكن المألوفة لديه.
3. يستطيع أن يجد طريقه في الأماكن المألوفة بشكل تتناسب مع من هم في مستوى عمره وصفه.
4. يفوق المتوسط ، فنادراً ما يفقد الاتجاهات (يضيع).
5. يتكيف للأماكن والمواقف الجديدة ولا يفقد الاتجاهات على الأطلاق.

ثالثّاً: إدراك العلاقات (مثل صغير– كبير– قريب –بعيد – خفيف– ثقيل)

1. إدراكه لمثل هذه العلاقات دائماً غير صحيح.
2. يصدر بعض الأحكام الأولية الصّحيحة لمثل هذه العلاقات.
3. قدرته متوسطة وتتناسب مع من هم في مستوى عمره وصفه.
4. إدراكه لهذه العلاقات إدراك سليم ولكنه لا يستطيع أن يعمم على المواقف الجديدة.

5. عادة ما يكون إدراكه لهذه العلاقات دقيق جداً ، ويسهل عليه تعميم خبراته على المواقف الجديدة وبشكل سليم.

رابعاً: معرفة الاتجاهات

1. دائماً يعاني من ضعف شديد في معرفة الاتجاهات ، فهو لا يميز ما بين اليمين واليسار أو الشّمال والجنوب أو الغرب والشّرق.
2. أحياناً يضطرب (يخطئ) ولا يعرف الاتجاهات.
3. قدرته على تمييز الاتجاهات متوسطة وتتناسب مع مستوى عمره وصفه.
4. قدرته على تمييز الاتجاهات جيدة فنادراً ما يخطئ في معرفتها.
5. قدرته على معرفة الاتجاهات ممتازة جداً.

التّناسق الحركي

أولاً: التّناسق الحركي العام(مثل المشي- الرّكض – القفز- التّسلق)

1. تناسقه الحركي بشكل عام ضعيف جداً كثيراً ما يصطدم بالأشياء وبالأشخاص.
2. تناسقه الحركي بشكل عام دون المتوسط.
3. تناسقه الحركي متوسط يتناسب مع مستوى عمره وصفه.
4. تناسقه الحركي أعلى من المتوسط أداؤه جيد في النّشاطات الحركية.
5. تناسقه الحركي ممتاز جداً.

ثانياً: التّوازن:

1. قدرته على التّوازن الجسمي ضعيفة جداً.
2. قدرته دون المتوسط كثيراً ما يقع على الأرض.
3. قدرته على التّوازن الجسمي مناسبة وتتناسب مع مستوى عمره وصفه.
4. قدرته تفوق المتوسط في النّشاطات التّي تتطلب التّوازن الجسمي.
5. قدرته على التّوازن الجسمي ممتازة جداَ.

ثالثاً: الدّقة في استخدام اليدين في التّقاط الأشياء الدّقيقة أو الصّغيرة الحجم.

1. قدرته على استخدام يديه ضعيفة جداً.
2. قدراته في استخدام يديه دون المتوسط.
3. قدرته متوسطة ومناسبة لمستوى عمره وصفه ، ويتحكم في الأشياء بشكل جيد.
4. قدرته في استخدام يديه تفوق المتوسط.
5. قدرته ممتازة جداً، ويستطيع التّحكم في الأدوات الجديدة بسهولة ويسر.

السّلوك الشّخصي والاجتماعي

أولاً: التّعاون

1. دائماَ يسبب الازعاج في غرفة الصّف ولا يستطيع ضبط سلوكه.
2. يسعى للحصول على الانتباه بشكل كبير ، كما أنه غالباً ما يقاطع الأخرين ولا ينتظر دوره في الكلام.
3. ينتظر دوره ، متوسط في قدرته على التّعاون بشكل يتناسب مع مستوى عمره وصفه.
4. قدرته على التّعاون تفوق المتوسط، فهو دائماً متعاون مع الأخرين بشكل جيد.
5. يحب التّعاون مع الأخرين بدرجة عالية جداً ولا يحتاج إلى تشجيع الكبار لكي يتعاون مع الاخرين.

ثانياً: الانتباه والتّركيز:

1. قدرته على الانتباه والتّركيز ضعيفة جداً فهو سهل التّشتت.
2. نادراً ما يصغي أو يستمع للأخرين وكثيراً ما يفقد الانتباه.
3. قدرته على الانتباه والتّركيز تتناسب مع مستوى عمره وصفه.
4. قدرته على الانتباه والتّركيز تفوق المتوسط فهو دائماً منتبه.
5. دائماً ينتبه للأمور المهمة ، لديه قدرة عالية على التّركيز الطّويل المدى.

ثالثاً: التّنظيم:

1. ضعيف جداً في قدرته على التّنظيم.
2. غير منظم في عمله وغير مكترث في معظم الاحيان.
3. متوسط في قدرته على تنظيم عمله وحريص.
4. قدرته في التّنظيم فوق الوسط ينظم وينهي أعماله.
5. منظم بشكل ممتاز وينهي الواجبات بدقة متناهية.

رابعاً: التّصرفات في المواقف الجديدة (رحلة – حفلة – تغيرات في نظام الحياة اليومية)

1. المواقف الجديدة أو التّغيرات تسبب له انفعالا أو اضطرابا شديداً ، حيث أنه يصعب عليه ضبط نفسه أو مشاعره.
2. استجاباته للمواقف الجديدة غالباً ما تكون زائدة عن الحد الطّبيعي كما أن المواقف الجديدة تزعجه.
3. قدرته على التّكيف ملائمة وتتناسب مع مستوى عمره وصفه.
4. تكيفه مع المواقف الجديدة سهل وسريع ، كما أن ثقته بنفسه عالية.
5. قدرته على التّكيف مع المواقف الجديدة ممتازة كما أنه مبادر ومستقل بذاته.

خامساً: التّقبل الاجتماعي

1. لا يتقبله الأخرون.
2. يتحمله الأخرون أحياناً.
3. يحب الأخرون بدرجة متوسطة بالمقارنة مع أفراد صفه ومن هم في عمره.
4. يحبه الأخرون بشكل جيد.
5. يحبه الأخرون كثيرا كما يحبون البقاء معه.

سادساً: المسؤولية:

1. غير قادر على تحمل المسؤولية ، ولا يبادر بإقامة أي نشاطات.
2. يتجنب تحمل المسؤولية ، وقيامه بالأدوار الموكلة إليه محدودة بالنّسبة لمن هم في عمره.
3. يتقبل تحمل المسؤولية بشكل مناسب مع مستوى عمره وصفه.
4. يفوق المتوسط في تقبله للمسؤولية ويستمتع بها ، كما أنه مبادر ويلجأ إلى التّوع ، يحب المسؤولية، مبادر.
5. يتطوع لتحمل المسؤولية ، ويسعى دوماً للمبادرة وبحماس كبير.

سابعاً: انجاز الواجب:

1. لا يقوم بواجباته ، حتى مع توفر المساعدة والتّوجيه.
2. نادراً ما يقوم بواجباته حتى مع توفر المساعدة والتّوجيه.
3. أداؤه متوسط ويقوم بما هو مطلوب منه.
4. أداؤه يفوق المتوسط ويقوم بواجباته دون الحاجة إلى حثه على ذلك.
5. يكمل واجباته دائماً وبدون أي اشراف من الأخرين.

ثامناً: الاحساس مع الاخرين :(احترام مشاعر الاخرين)

1. غير مهذب مع الأخرين دوماً .
2. لا يكترث لمشاعر أو رغبات الاخرين عادة.
3. متوسط من حيث احترامه لمشاعر الأخرين ، وسلوكه غير ملائم من النّاحية الاجتماعية أحياناً.
4. يفوق المتوسط من حيث احترام لمشاعر الأخرين ، نادراً ما يقوم بسلوك غير ملائم من النّاحية الاجتماعية.
5. يراعي شعور الأخرين دوماً ، وسلوكه مقبول دوماً من النّاحية الاجتماعية.

الملحق رقم (7)

اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن Raven النسخة المعدلة SPM PLUS
تعريب وتقنين عزيزة رحمة (2004).

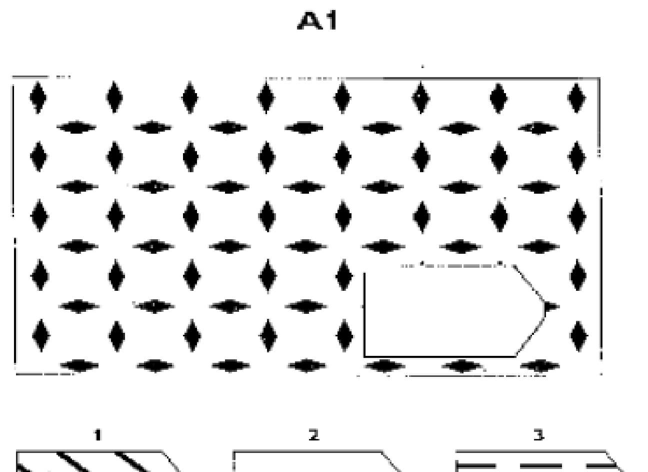
مقياس المصفوفات المتتابعة المعيارية

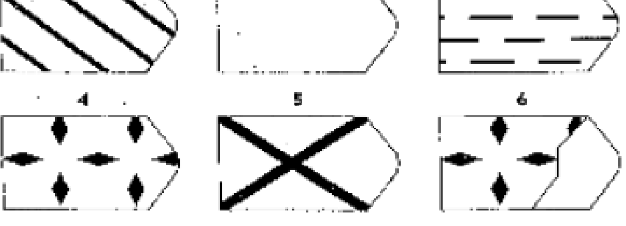
RAVEN,S PROGRESSIVE MATRICES

SPM Plus SETS A - E

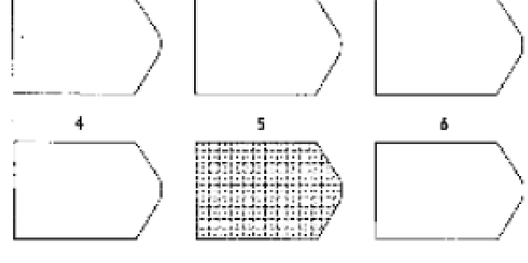
Parallel and New Items developed by
Irene Styles and Michael Raven
From the originals prepared by
J C Raven

A1

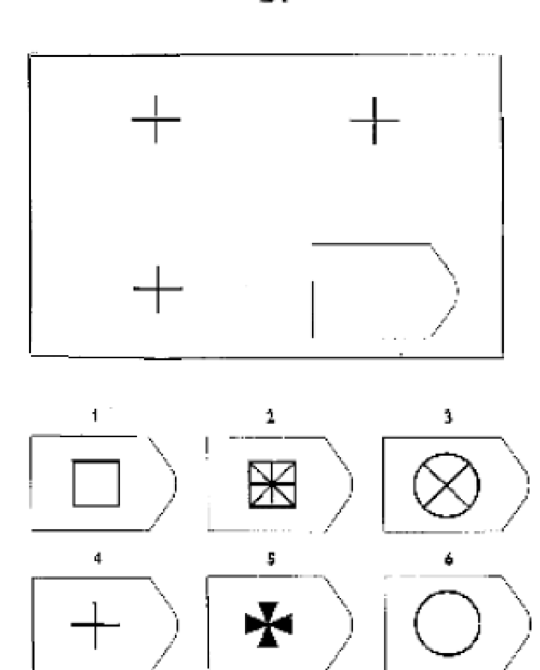




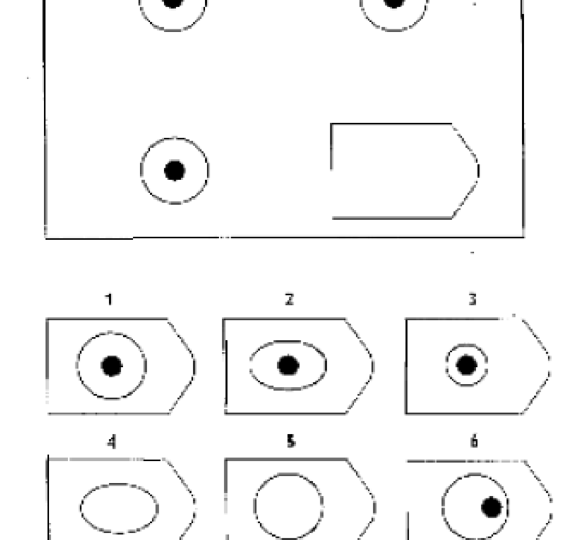
A2

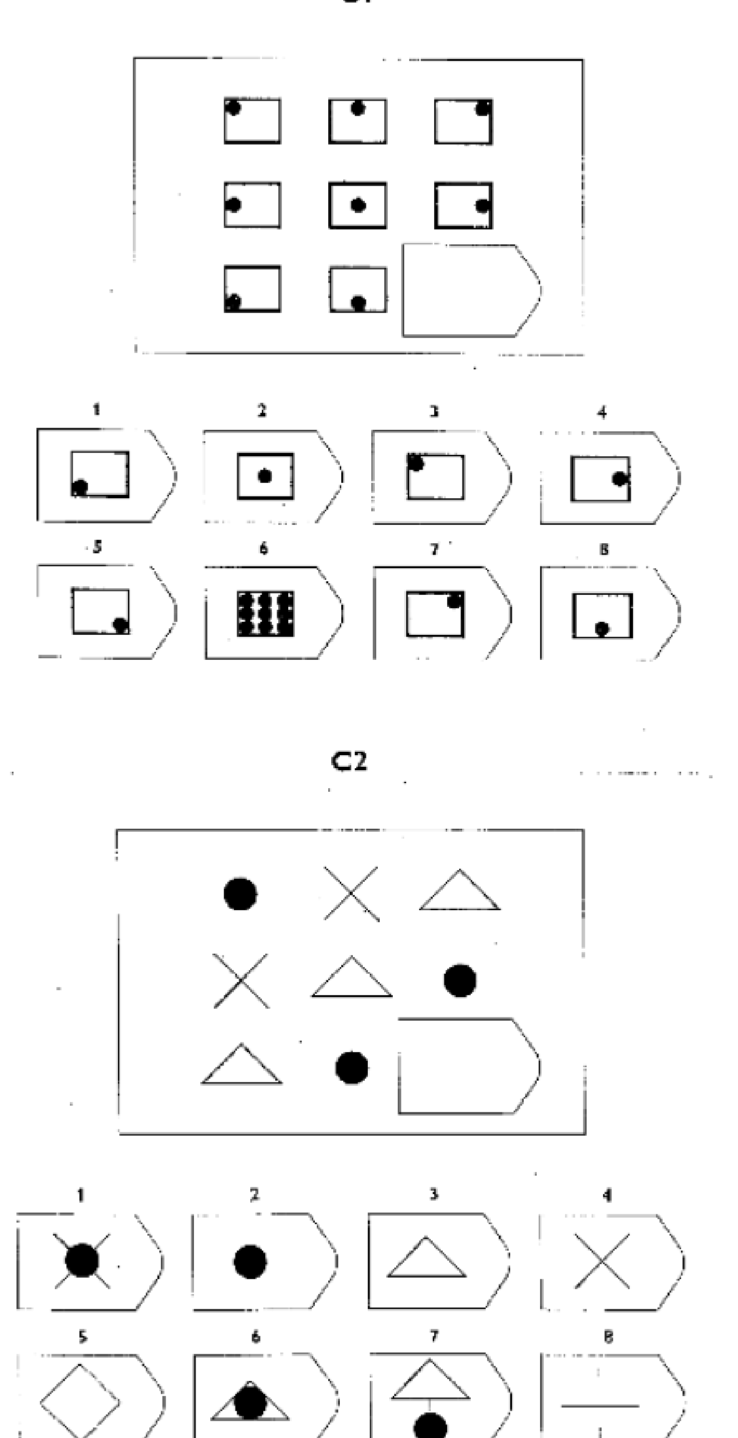


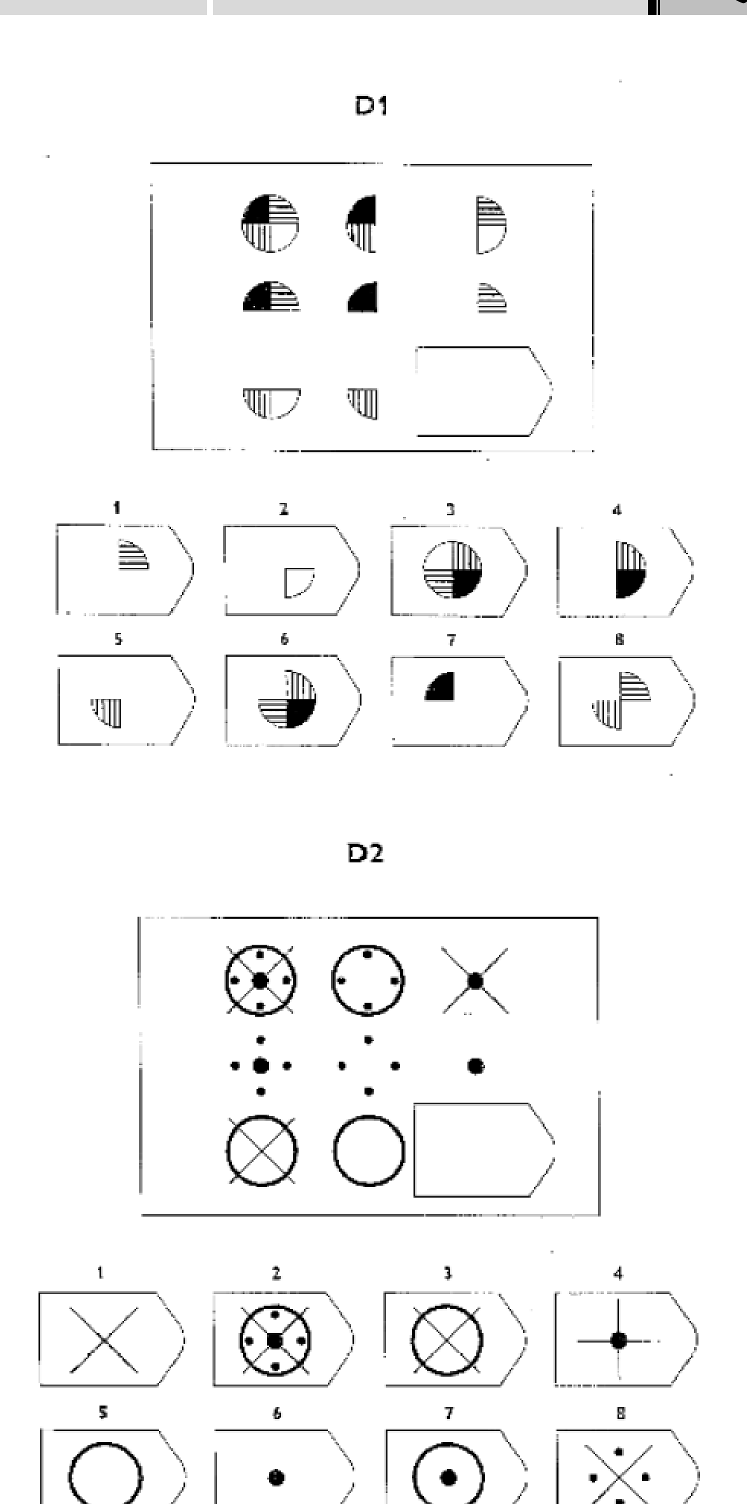

B1



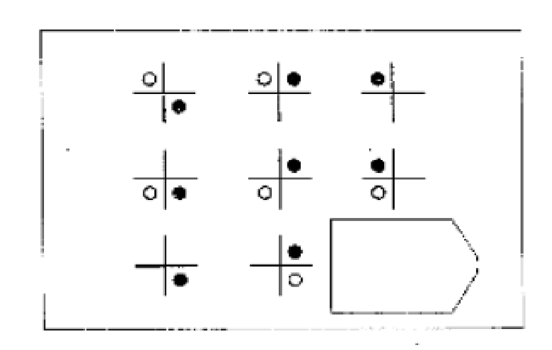

B2

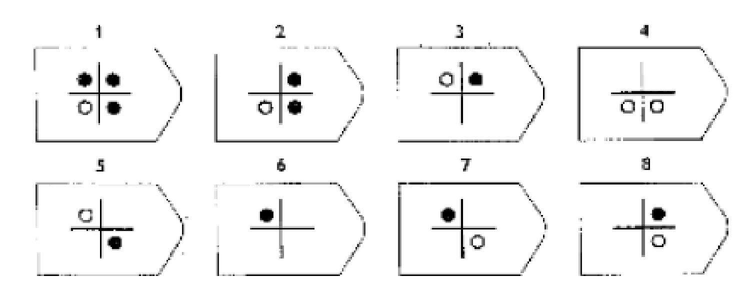



C1
1
2
3
4
5
6
7
8
C2
1
2
3
4
5
6
7
8

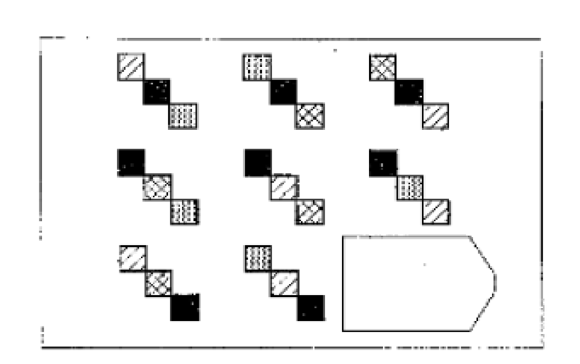

D1
1
2
3
4
5
6
7
8
D2
1
2
3
4
5
6
7
8

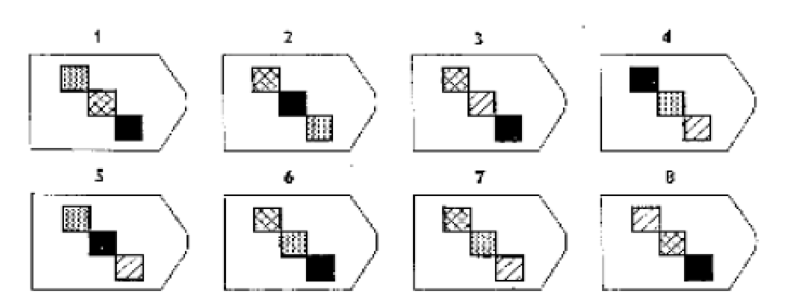






E2





الملحق رقم (8)

المجالات والمعايير في منهج اللغة العربية للصف الرابع الأساسي

المجال: الاستماع

المعيار العام الأوّل: يستمع إلى الأصوات والكلمات والجمل بلغة فصيحة ولفظ سليم

المعيار الخاص: يتعرّف الأصوات والكلمات والجمل المسموعة

يتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على أن:

- يتعرف أثر النبر في بعض الكلمات وتغيير مستوى النطق.
- يميز الأصوات الأساسية في الجمل.
- يدرك أثر النبر والتنغيم في مواضعهما الصحيحة في تغيير المعنى.
- يميز الاختلاف في معاني الكلمات المزيدة والمجردة في جمل قصيرة.
- يميز الأفعال في الماضي والحاضر والمستقبل.
- يتعرف الجملة المسموعة بنوعيها (اسمية ، فعلية).
- يميز الضمائر المتصلة بالأفعال رفعاً ونصباً.

المعيار العام الثاني: يعبّر عن فهمه للنصّ المسموع

المعيار الخاص: يفهم النص المسموع فهماً مجملاً ويتذوقه

يتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على أن:

- ينتبه لحديث متوسط الطول إلى النهاية.
- يحدد معنى كلمة في نص مسموع.
- يعطي ضد كلمة في نص مسموع.
- يحدد الفكرة الرئيسة والفكر الثانوية لنص مسموع.
- يحدد غاية الكاتب من نص مسموع.
- يكتشف التناقض في مواقف الشخصيّات فيما يستمع إليه.
- يميز بين ما يتّصل بالموضوع المسموع ما لا يتّصل به.
- يعبر عن فهمه لحديث مسموع، أو تقرير، أو مسرحيّة.
- يضع عنواناً للنص المسموع.
- يميز الكلمات والجمل التي تحمل مشاعر متنوعة.
- يكتشف الخطأ فيما يستمع إليه.
- يظهر إعجابه أو استياءه من سلوك بعض الشخصيات.
- يحدد نوع الانفعال فيما يسمع.
- ينتبه إلى حديث متوسط الطول حتى النهاية.
- يبدي رغبة في الاستماع إلى الآخرين.
- يسمي الأشخاص والأشياء بأسمائها الصحيحة.
- يحدد صفات الأشخاص أو الحيوانات أو الأشياء.
- يظهر إعجابه بالسلوك الحسن لبعض الشخصيات.
- يظهر استمتاعه بسماع الأناشيد.
- يستجيب للإرشادات الأساسية في الصف.

المجال: القراءة والفهم والمحفوظات

المعيار العام الأوّل: يقرأ نصّاً مكتوباً في مستندات مختلفة، أو يتلوه محفوظاً

المعيار الخاص: يتعرّف الحروف والكلمات والجمل العربية

يتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على أن:

- يميز تسلسل حروف الهجاء.
- يميز الحروف المتشابهة في اللفظ من غيرها.
- يميز الكلمات مع الحركات واختلاف معناها.
- يصل بين الجمل المتضمنة أفعالاً ماضية ومضارعة في حالات التذكير والتأنيث والمفرد والجمع.

يصل بين الجمل المتضمنة أفعالاً في صيغ الأمر والنهي في حالات التذكير والتأنيث والمفرد والجمع.

المعيار العام الأوّل: يقرأ نصّاً مكتوباً في مستندات مختلفة، أو يتلوه محفوظاً

المعيار الخاص: ينطق الحروف والكلمات والجمل العربية وينطقها نطقاً سليماً

يتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على أن:

- يصل بين الكلمات المتقاربة في النطق والشكل.
- ينطق الجمل والتراكيب المتضمنة الضمائر بأنواعها والمفرد والمثنى والجمع والظروف والصفات والأضداد نطقاً سليماً.

المعيار العام الأوّل: يقرأ نصّاً مكتوباً في مستندات مختلفة، أو يتلوه محفوظاً

المعيار الخاص: يقرأ النصوص قراءة سليمة معبرة

يتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على أن:

- يؤدي دوراً تمثيلياً بالصوت المناسب للشخصية.
- يطبق قواعد الوقف في كلامه (علامات الترقيم جميعها).
- يقرأ نصاً من خمسة عشر سطراً في وحدات فكرية.
- يصل الكلمات والجمل ببعضها في أثناء عمليّة القراءة.
- يقرأ قراءة صامتة من دون إصدار صوت.
- يحفظ نصاً شعرياً من أربعة أبيات دفعة واحدة.
- يحفظ قصيدة من ثمانية أبيات على مراحل.

يلقي نشيداً تدرب على قراءته إلقاء معبراً.

المعيار العام الثاني: يحلّل مستنداً مكتوباً، مستخدماً التفكير النقديّ

المعيار الخاص: يفهم المقروء فهماً مجملاً في أنواع النصوص المختلفة

يتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على أن:

- يحدد نوع اللوحة: زيتيّة، مائيّة، فحم...، ويربطها بالنصّ.
- يتعرّف أسلوب السرد القصصي: المكان، الزمان، الحدث، الشخصيّات، مراحل السرد القصصي.
- يتعرّف أسلوب الحوار المباشر: (أفعالاً تسبق الحوار، النقطتان، الشرطة، الضمائر).
- يستخلص المغزى لما يقرأ.
- يستخدم بعض المعاجم لفهم الكلمات الجديدة.
- يفهم موضوعات علمية تقدم إليه في المواد الأخرى.
- يفهم المعنى التضميني للكلام.
- يقارن بين ما يقرأ ومعارفه وخبراته ويربطها بالواقع الذي يعيشه.
- يحلل ما يقرأ إلى عناصر محددة.
- يختار ما يُطلب منه من نصّ: معلومات
- حقول معجمية، كلمات متشابهة، كلمات دخيلة...
- يقترح عنواناً لنصّ أو لفقرة فيه.
- يميّز القصة الواقعية من القصة الخيالية.

المعيار العام الثاني: يحلّل مستنداً مكتوباً، مستخدماً التفكير النقديّ

المعيار الخاص: يناقش الفكر والمواقف التي يتناولها النصّ

يتوقع من المتعلّم أن يكون قادراً على أن:

- يميّز القصة الواقعيّة من القصّة الخياليّة.
- يقارن بين ما يقرأ وخبراته السابقة والواقع الذي يعيشه.
- يحدّد نوع الانفعال في ما يقرأ.

الملحق رقم (9)

جلسات البرنامج التّدريبي لتنمية

مهارات الفهم القرائي



وتتفرع إلى جلستين زمن كل منهما (30) دقيقة

- الهدف من الجلسة :

- التّعارف بين الباحثة والتّلاميذ المشاركين بالبرنامج التّدريبي من أجل شعور التّلاميذ بالأمن والطّمأنينة والألفة .

- التّعارف بين التّلاميذ إلى بعضهم بعضاً – تشكيل مجموعات – الاتفاق على قواعد العمل.
- الاستراتيجيات المستخدمة: الحوار والمناقشة – مجموعات العمل– التّعزيز
- الوسائل والأدوات :

- السّبورة – البطاقات

- خطوات تنفيذ الجلسة :

- تبدأ الجلسة بالتّرحيب بالتّلاميذ والتّعرف إليهم وتعرف التّلاميذ المشاركين في البرنامج إلى بعضهم البعض .
- تشرح الباحثة للأطفال عن ماهية البرنامج التّدريبي ومما يتكون من خلال كتابة ذلك على السّبورة وعن أهميته في تحسين مهاراتهم في الفهم القرائي .
- تشرح الباحثة كيفية تشكيل و توزيع الأدوار في عمل المجموعات لدى المشاركين واحترام الإجابة التّي يقترحها أو يقدمها التّلميذ في كل مجموعة و أهمية التّعاون مع بعضهم البعض للوصول إلى فهم أفضل لما يطرح عليهم في البرنامج التّدريبي.

- نشاط : تدريب التّلاميذ على تشكيل المجموعات في أثناء سير جلسات التّدريب وتنفيذ الأنشطة التّدريبية.

تنفيذ النّشاط:

-تُوّزع بطاقات على التّلاميذ ويوجد على كل بطاقة رقم مثل (1) يكون على أربع بطاقات ورقم (2) يكون على ثلاث بطاقات ، وبعد توزيع البطاقات على التّلاميذ عشوائياً يطلب إلى التّلاميذ الذي يحمل الرقم (1) أن يجلسوا حول الطّاولة رقم (1) والتّلميذ الذي يحمل الرقم (2) أن يجلس حول الطّاولة رقم (2) .

- تشرح الباحثة القواعد التّي يجب الالتّزام بها أثناء العمل داخل المجموعة وهي كالآتي:

1. الالتّزام بالوقت والحضور قبل بدء الجلسة .
2. حق المشاركة للجميع اثناء التّدريب.
3. عدم التّحدث بدون إذن أو رفع الأيدي .
4. منع الأحاديث الجانبية .
5. اتباع تنفيذ التّعليمات التّي تقدمها الباحثة .
6. عدم مقاطعة التّلاميذ اثناء تنفيذ الجلسات .
7. احترام الإجابة التّي يقترحها أو يقدمها أحد التّلاميذ .
8. عدم الانصراف قبل انتهاء جلسة التّدريب.

- **ان القواعد تم رسمها على ورق كرتون كبير الحجم على شكل رسومات لتوضيح القواعد بشكل أفضل ومن الرسومات:**

- صورة تلميذ يرفع يده ليجيب المعلم ومرسوم عليها إشارة صح
- وصورة تلميذ يتحدث الى زميله مرسوم عليها إشارة خطأ
- صورة تلميذ يضحك على زميله لأنه لم يعرف يُجيب عن الأسئلة عليها إشارة خطأ.
- صورة تلميذ متأخر يطرق باب الصّف والمعلم يشرح الدّرس وعليها إشارة خطأ.
- صورة تلميذ يجيب عن سؤال وأخر يرفع يده لمقاطعة الإجابة وعليها إشارة خطأ.

- **في الجلسة الأولى تم تشكيل المجموعات وتعارف الباحثة على التّلاميذ و تعرف التّلاميذ على بعضهم ومعرفة ما هي القواعد التّي يجب الالتّزام فيها بكل جلسة.**

- **في الجلسة الثّانية تم تدريب التّلاميذ على القواعد التّي تعرفوا عليها في الجلسة الأولى.**



الجلسة الثّالثة

أهداف الجلسة :	الاستراتيجيات المستخدمة:	الوسائل المستخدمة
أن يُعرّف التّلميذ الفعل الماضي .	المناقشة– النّمذجة –التّعلم التّعاوني – التعزيز.	سبورة– بطاقات – صور– فازة

التّمهيد للدرس: مراجعة لأقسام الكلام هناك ثلاثة اخوة وهم:

حرف

اسم

فعل

الحرف : كل لفظ ليس له معنى تام إلا في جملة مفيدة

مثل (من– إلى– على – في)

الاسم: كل لفظ يدل على إنسان أو حيوان أو نبات أو جماد أو صفة

مثل (الصّف–التّلاميذ–الطّباشير)

الفعل : كل لفظ يدل على حدث مرتبط بزمن معين

مثل(دَخَلَ – التفت–أمسك– يلعبُ–ادرسْ)

تعرض الباحثة صورة لتلميذة تمسك حقيبة وتسأل التّلاميذ ماذا فعلت التّلميذة في الصّورة؟



متى حملت التّلميذة الحقيبة ؟

تطلب الباحثة من أحد التّلاميذ مسح السّبورة ثم العودة إلى المقعد. ثم سؤال التّلاميذ ماذا فعل التّلميذ؟ ج/ مسحَ التّلميذُ السّبورةَ. متى مسح السّبورة؟ ج/ منذ قليل.

بمعنى إن التّلميذ مسح السّبورة وانتهى من المسح والآن في الوقت الحاضر لا يقوم بالمسح.

ثم تطلب من تلميذ آخر ترتيب الكتب التّي على الطّاولة فوق بعضها ثم العودة إلى المقعد ثم سؤال التّلاميذ ماذا فعل صديقكم بالكتب؟ ج/ رتبَ التّلميذُ الكتبَ .متى قام بترتيبها؟ ج/ منذ قليل

يعني إنكم توصلتوا أن التّلميذ انتهى من ترتيب الكتب وانه في الوقت الحاضر لا يقوم بالتّرتيب

وبعد كتابة إجابات التّلاميذ على السّبورة وتلوين الفعل الماضي ثم تسأل الباحثة ما نوع الكلمة الملونة؟ في أي زمن حدث؟

-تُرسم حركة الفتحة على أخر كل فعل على السّبورة بلون مغاير وتُوضح للتلاميذ إن (الفتحة) هي حركة الفعل الماضي وتوضع في أخر الفعل.

نشاط رقم (1)

قامت الباحثة بتوزيع بطاقات على التّلاميذ وكل بطاقة مكتوب عليها جملة فيها فعل ماضي وقامت بتوزيع بطاقات صغيرة مرسوم على كل واحدة منها حركات (الضمة – الفتحة – السّكون) والمطلوب من التّلميذ أن يختار الحركة المناسبة للفعل الماضي ، وأن يلصقها في نهاية الفعل الماضي في مكانها الصّحيح ، والتّلميذ الذي يختار الحركة المناسبة ويضعها بمكانها الصّحيح يقدم له التّعزيز (مادي) أما التّلميذ الذي يخطأ بالإجابة يقدم له نشاط إضافي مع التّوضيح.

نشاط رقم (2)

تُحضر الباحثة فازة صغيرة وتُذكر التّلاميذ بحركة الفعل الماضي، وتوزع على التّلاميذ ورود من بطاقات ملونة بحيث يأخذ كل تلميذ على الأقل وردتان وكل وردة مرسوم عليها حركة محددة (فتحة ، ضمة ، سكون) وتقول لهم سنقدم للفعل الماضي هدية مناسبة له للاحتفال بتعرفنا عليه بشكل صحيح، فتقوم بالذهاب لكل تلميذ إلى مقعده وتطلب منه أن يقدم للفعل الماضي الهدية المناسبة له وذلك بوضع الوردة المرسوم عليها الحركة المناسبة للفعل الماضي في الفازة . والتّلميذ الذي يضع الوردة المرسوم عليها حركة الفعل الماضي تقبل هديته وتعتبرها تعزيز للإجابة الصّحيحة أما التّلميذ الذي لا يقدم الحركة الصّحيحة ترفض هديته ولا تضعها في الفازة وتقدم له في النّهاية نشاط إضافي.

تتوصل الباحثة مع التّلاميذ إلى إن:

الفعل الماضي : هو كل عمل حدث في زمن مضى وحركة أخره الفتحة .

نشاط : **تقرأ الباحثة النّص على التّلاميذ وتطلب منهم استخراج الفعل الماضي من النّص الآتي وكتابة الجواب على السّبورة :**

(زارَ خالدّ المركز التّجاريَ في شارعِ الجامعةِ، وقابلَ أصدقاءه ، ذهبَ معهم إلى مطعمِ الصّداقةِ ، حيثُ أكلَ معهم الدّجاج واللحم المشوي . رجعَ الأصدقاء إلى منازلهم في المساءِ بعد أن قضى معهم وقتاً ممتعاً).

–تقسم التّلاميذ إلى مجموعات وتُوزع عليهم بطاقات تحتوي على جُمل تحتاج إلى أفعال ماضية.

أكمل الفراغات بأفعال ماضية مناسبة:

1. .... أحمدُ التّفاحةَ.
2. .... الطّالبُ إلى المدرسة.
3. .... الفلاحُ القمحَ.
4. .... اللاعبتان بالكرةِ
5. .... التّلميذ عصفوراً صغيراً.

التّقويم:

استخرج الأفعال الماضية من النّص الاتي:

[يُحْكى أنّ رَجُلاً كانَ عَلى سَفَرٍ ، فمَرَّ في طريقه بِغابةٍ واسعةٍ ، سَمعَ فيها صَوْتَ حَيَوانٍ يَتَألّمُ فَمَضى نَحْوَ الصّوْتِ ، وَهُناك وَجَدَ دبا جَريحاً مَرْبوطاً في جِذْعِ شَجَرةٍ ، وَقَدْ بَدَتْ عَلَيهِ عَلاماتُ الْجوعِ وَ الْعَطَشِ]

الأفعال الماضية

1.............. 2...................

3........... 4.......... 5.....................

- **أن يحدد التّلميذ الفعل الماض بالجمل المعروضة عليه بنسبة نجاح 90%**
- **أن يكتب التّلميذ ثلاثة جمل تحتوي على الفعل الماضي مع الضبط بالشكل.**

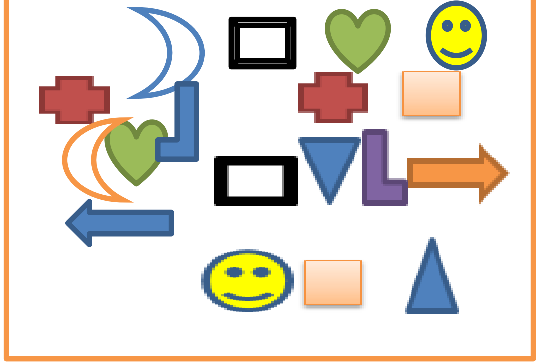
التّعزيز: في جميع الإجراءات السّابقة تقوم الباحثة باستخدام التّعزيز المعنوي والغذائي والمادي

الواجب المنزلي: توزع الباحثة نصاً على التّلاميذ وعليهم استخراج الفعل الماضي .



أهداف الجلسة:	استراتيجيات الجلسة:	لوسائل المستخدمة:
أن يذكر التّلميذ مرادف الكلمة. أن يذكر التّلميذ مضاد الكلمة.	المناقشة – التّعلم التّعاوني – التّعزيز	سبورة، بطاقات مرسوم عليها أشكال ،صور،

خطوات العمل داخل الجلسة: **التّمهيد:** تعرض الباحثة أشكالاً : أشكال تشابه بعضها بعضاً وأشكال تعاكس بعضها بعضاً .



تطلب الباحثة إلى التّلاميذ الانتباه إلى الأشكال ومحاولة تصنيفها ووضع المشابه منها في الصّندوق. ثم وضع الأشكال المتعاكسة في صندوق آخر و محاولة إيجاد تفسير للأشكال .

- تصل الباحثة من خلال المناقشة مع التّلاميذ إلى أنّ هناك أشكالاً تتشابه مع بعضها بعضاً وهناك أشكال تعاكس بعضها.

نشاط1:

تطلب الباحثة من التّلاميذ النّظر في الصّف وتسمية شيئين متشابهين وشيئين مختلفين.

- تشرح الباحثة معنى (مرادف وتضاد) للأطفال

المرادف: هو التّشابه أو التّمائل في الشيء.

التّضاد: التّخالف أو التّناقض أو التّعاكس في الشيء.

- تكتب الباحثة هذه القاعدة على السّبورة وتعطي أمثلة عليها للأطفال

المرادف مثل: يصعد: يتسلق ، مع عرض صورة لتلميذ يتسلق الشجرة وتلميذ يصعد الدّرج ،





وتناقش مع التّلاميذ في موقع التّلميذ في الصّور.

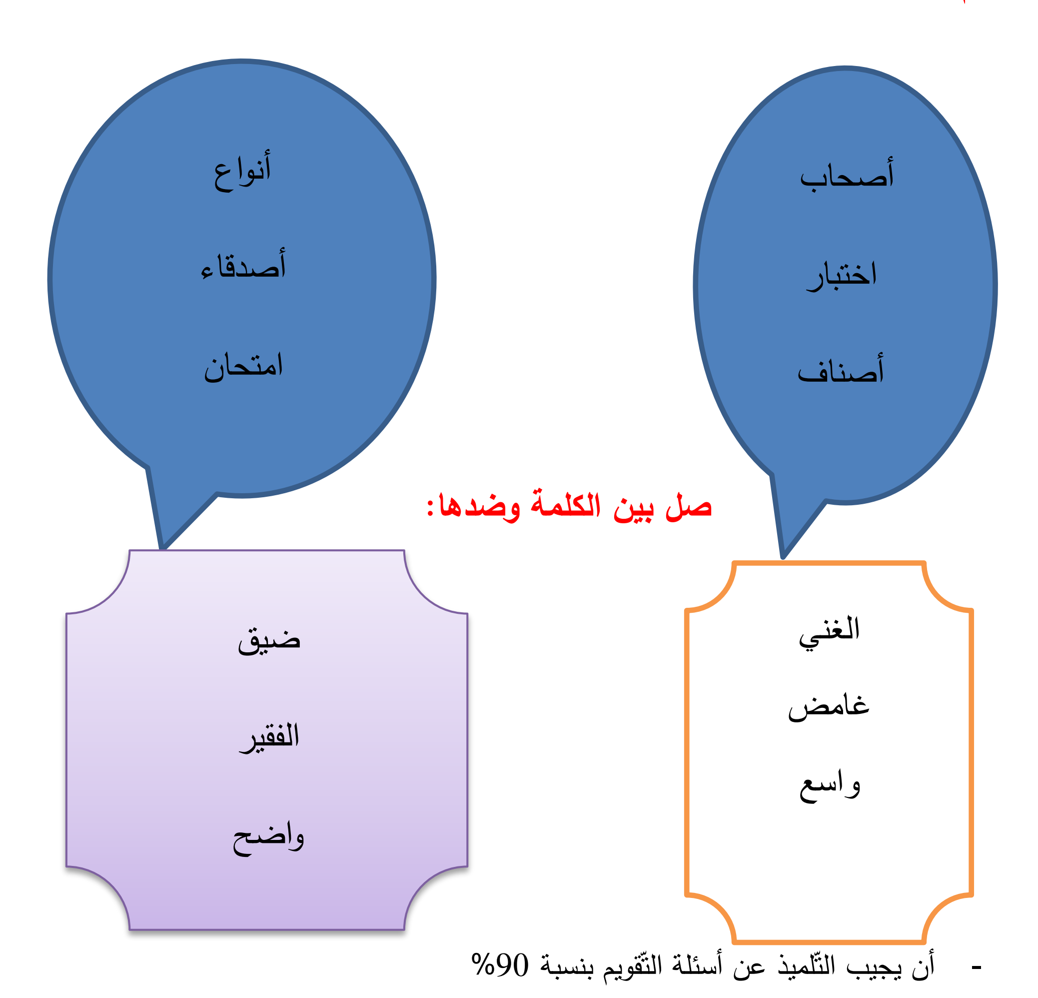
التّضاد مثل: قريب: بعيد ، مع توضيح ذلك من خلال:

نشاط2: وضع لعبة على مسافة قريبة من التّلميذ وأطلب إليه إحضارها ، بعد ذلك أُبعد اللعبة لمسافة أبعد وأطلب إليه إحضارها وأسال التّلميذ ماذا لاحظ؟ ما الفرق بين المرة الأولى والثّانية؟

- فوق : تحت . تُعرض صورة عصفور واقف فوق الشجرة وصورة أخرى عصفور واقف تحت الشجرة وتسأل التّلميذ ماذا تلاحظ؟ أين مكان العصفور؟

- الطّلب من المجموعة الأولى كتابة كلمات وعلى المجموعة الثّانية الإجابة بمرادف للكلمات.
- الطّلب من المجموعة الثّانية كتابة كلمات وعلى المجموعة الأولى الإجابة بمضاد هذه الكلمات.
- يتم تصحيح الإجابات وتعزيز الإجابات الصّحيحة وتصحيح الخاطئة مع إعطاء نشاط أخر .

التّقويم : صل بين الكلمة ومرادفها:



- أن يجيب التّلميذ عن أسئلة التّقويم بنسبة 90%

التّعزيز في جميع الإجراءات السّابقة باستخدام التّعزيز الغذائي و الاجتماعي والمادي

الواجب المنزلي: إعطاء نصٍ للأطفال وقد أُشير إلى بعض الكلمات بوضع خط أسفلها وعلى التّلاميذ كتابة مرادف ومضاد هذه الكلمات.

الجلسة الخامسة

أهداف الجلسة:	استراتيجيات الجلسة:	الوسائل المستخدمة:
- أن يُعرّف التّلميذ فعل المضارع. - أن يميز التّلميذ بين فعل الماضي والمضارع.	المناقشة– النّمذجة – التّعلم التّعاوني – التّعزيز.	سبورة – بطاقة– كتب– ألعاب– بطاقات بأشكال والوان مختلفة.

تنفيذ إجراءات الجلسة : تسأل الباحثة تلميذ ما الذي فعلته البارحة؟ ما نوع الفعل الذي ذكرته؟ ما حركة أخره؟ وبعد التّذكير بالفعل الماضي تنتقل إلى درس اليوم من خلال التّمهيد له .

التّمهيد: تطلب الباحثة من أحد التّلاميذ فتح الباب. ثم تسأل التّلاميذ ماذا يفعل التّلميذ الأن؟ يفتحُ التّلميذُ البابَ. وتسألهم متى فتح التّلميذ الباب ؟ ج/ الآن . تطلب الباحثة من تلميذة أن توزع الكتب على التّلاميذ ؟ تسأل الباحثة ماذا تفعل التّلميذة الأن؟ توزعُ التّلميذةُ الكتبَ، ثم تسألهم متى وزعت الكتب؟ ج/ الآن . ثم تطلبُ الباحثةَ من أحد التّلاميذ ترتيب الألعاب حسب لونها ؟ وتسأل التّلاميذ ماذا يفعل زميلكم؟ يُرتبُ التّلميذُ الألعاب. تسألهم متى رتب التّلميذ الألعاب ؟ ج/ الآن

تتوصل الباحثة مع التّلاميذ بأن الأفعال التّي قاموا بها التّلاميذ كلها كانت في الوقت الحاضر.

- تكتب الباحثة إجابات التّلاميذ على السّبورة مع تلوين الفعل باللون الأحمر وتسأل الباحثة عن هذه الكلمات ما نوعها ؟ في أي زمن حدثت؟

- تضع الباحثة حركة الفعل المضارع بلون مغاير آخر الفعل لتوضح للتلاميذ إن حركة الفعل المضارع الضمة.
- يفتحُ التّلميذُ البابَ
- توزعُ التّلميذةُ الكتبَ
- يُرتبُ التّلميذُ الألعابَ

نشاط1:

قامت الباحثة بتوزيع بطاقات على التّلاميذ وكل بطاقة مكتوب عليها جمل فيها أفعال (ماضي ومضارع) وقامت بتوزيع بطاقات صغيرة مرسوم عليها كلمة (مضارع) والمطلوب من التّلميذ أن

يختار الكلمة المناسبة للفعل المضارع ، وأن يلصقها على الفعل المضارع ، والتّلميذ الذي يضع الكلمة على الفعل الصّحيح يقدم له التّعزيز (مادي) أما التّلميذ الذي يخطأ بالإجابة يقدم له نشاط إضافي مع التّوضيح.

نشاط2:

تُحضر الباحثة لوحة على شكل شجرة مكتوب عليها عدة أفعال وتُذكر التّلاميذ بحركة الفعل المضارع ، وتوزع على التّلاميذ فواكه من بطاقات ملونة بحيث يأخذ كل تلميذ على الأقل بطاقتان وعلى كل بطاقة مرسوم عليها حركة محددة (فتحة ، ضمة ، سكون) وتقول لهم سنعلق للفعل المضارع الفاكهة المفضلة له هدية بتعرفنا عليه بشكل صحيح، فنطلب من كل تلميذ الذهاب إلى الشجرة ليقدم للفعل المضارع الهدية المناسبة له وذلك بوضع الفاكهة المرسوم عليها الحركة المناسبة للفعل المضارع على الفعل . والتّلميذ الذي يضع الفاكهة المرسوم عليها حركة الفعل المضارع تقبل هديته وتعتبرها تعزيز للإجابة الصّحيحة أما التّلميذ الذي لا يقدم الحركة الصّحيحة ترفض هديته ولا تضعها على الشجرة وتقدم له في النّهاية نشاط إضافي.

- بعد مناقشة الباحثة مع التّلاميذ في إجاباتهم ومعرفة ماهي الأفعال وفي أي زمن حدثت وحركة آخرها الضمة.
- تستنتج الباحثة مع التّلاميذ إن الفعل المضارع:

الفعل المضارع: هو عمل حدث في الزمن الحاضر وحركة أخره الضمة.

نشاط3:

تكتب الباحثة جمل على السّبورة وتطلب من التّلاميذ وضع دائرة حول الفعل المضارع

1. لعبَ الولدُ بالكرةِ.
2. يرسمُ التّلميذ العصفورَ.
3. يشربُ التّلميذ الحليب.
4. يركضُ اللاعبُ في الملعبِ.
5. نامَ التّلميذ مبكراً.

نشاط4:

تقوم الباحثة بتقسيم التّلاميذ إلى مجموعات وتوزع عليهم بطاقة يوجد فيها نص وتطلب منهم استخراج الفعل المضارع من النّص وبعد الانتهاء يتكلم كل قائد مجموعة عن الإجابات وتعزز الباحثة المجموعة التّي أجابت بشكل صحيح وتصحح الإجابات الخاطئة .

الطّيورُ الْمائيّةُ تُعَلِّمُ صِغَارَها السّباحةَ وَ الْغَطْسَ ، فَقَدْ تَحْمِلُ الأُمُّ الصّغار وَتَغْطُسُ بِها، وَقَدْ تَقومُ بِإلْقاءِ السّمَكِ الصّغير في فَمِها ، وَهِيَ تَسْبَحُ بِبُطْءٍ في مُحاوَلةٍ لِتَدْريب صِغارِها عَلى التِّقاطِ السّمَكِ.

نشاط5: التّمييز بين الفعل الماضي والفعل المضارع

تحضر الباحثة صندوقان الأول لونه اخضر ومكتوب عليه الفعل الماض والثّاني لونه أحمر ومكتوب عليه الفعل المضارع وتوزع على كل تلاميذ بطاقتان الأولى مكتوب عليها جملة فيها فعل ماض والثّانية مكتوب عليها جملة فيها فعل مضارع ومطلوب من كل تلميذ يخرج ويقرأ الجملة ثم يضعها بالمكان الصّحيح ، ثم تصحح الإجابات وتعزز الصّحيحة وإعطاء نشاط إضافي مع التّوضيح للإجابات الخاطئة.

نشاط6:

ترسم الباحثة على السّبورة خط في المنتصف وتكتب في النّصف الأول (الفعل الماضي) والنّصف الأخر (الفعل المضارع) وتوزع على التّلاميذ بطاقات مكتوب عليها جمل تحتوي على أفعال ماضية ومضارعة لكل تلميذ بطاقتان ، وتطلب منهم وضع كل بطاقة في المكان المناسب على السّبورة، والتّلميذ الذي تكون إجابته صحيحة (يصفق له) والتّلميذ الذي إجابته خاطئة يتم شرح الخطأ له وإعطاءه نشاط أخر..

- تسأل الباحثة التّلاميذ بعد الانتهاء من النّشاط ماذا تلاحظون؟ ما حركة كل من الفعلين (الماضي والمضارع)، ومتى يحدث كل فعل منهما؟ ج/ حركة الفعل الماضي الفتحة والمضارع الضمة . والفعل الماضي حدث في وقت مضى أما المضارع يحدث في الوقت الحاضر.

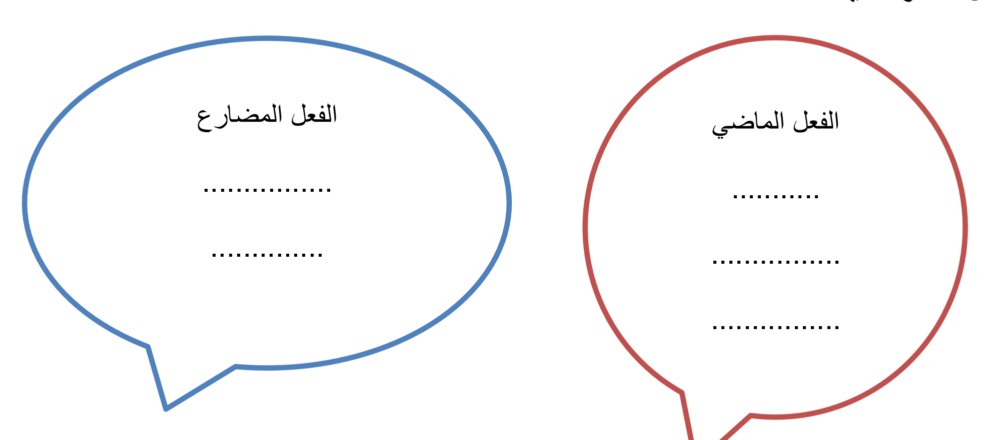
نشاط7: تقسم الباحثة التّلاميذ إلى مجموعات وتطلب منهم كتابة الفرق بين الفعل الماضي والفعل المضارع من خلال(الزمن والحركة) والمجموعة التّي ستكون إجابتها صحيحة سوف تحصل على (البسكويت)

- تتناقش الباحثة مع التّلاميذ في الفرق بين الفعل الماضي والفعل المضارع

الفرق بين الفعل	
الماضي	المضارع
من حيث الزمن : في زمن مضى	في الزمن الحاضر
من حيث الحركة: الفتحة	الضمة

التّقويم: استخرج من النّص أفعال ماضية ومضارعة مع الضبط بالحركة المناسبة:

دَعا الهُدْهُدُ طُيور الْغابَةِ ، مُنْذُ الصّباحِ الْباكِر ، إلى اجْتِماع طارِئ ، فَسارَعَت الطّيورُ تَمْسَحُ عَنْ عُيونِها آثارَ النّوْمِ، وَمَضَتْ نَحْوَ السّاحةِ الْكَبيرة ، فَوَقَفَ الْهُدْهُدُ قائِلاً : تَعْلمونَ ، أيُّها الأَعِزّاء، أنَّ هَذِه الْغابَةَ هِيَ مَوْطِننا ، وَمَوْطِنُ آبائنا وَأَجْدادِنا ، وَستكونُ لِأوْلادنا وَأَحْفادِنا مِنْ بَعْدِنا ، وَلكِنّ الأُمورَ بَدَأَتْ تسوء لأن بُنْدُقيّةُ الصّيّادِ استطاعت الْوُصول إِلى هُنا ، فَأَصْبَحَتْ تُشَكّلُ خَطَراً عَلَيْنا.



- **أن يحدد التّلميذ الفعل الماضي بالجمل المعروضة عليه بنسبة نجاح 90%**
- **أن يحدد التّلميذ الفعل المضارع بالجمل المعروضة عليه بنسبة نجاح 90%**

التّعزيز: في جميع الإجراءات السّابقة تقوم الباحثة باستخدام التّعزيز المعنوي و الغذائي والمادي

الواجب المنزلي : كتابة أفعال ماضية ومضارعة مع الضبط بالشكل.



الجلسة السّادسة

هدف الجلسة :	استراتيجيات الجلسة:	الوسائل المستخدمة:
التّمييز بين المرادف والمضاد للكلمة.	التّعلم التّعاوني – الألعاب اللغوية	بطاقات الكلمات المتقاطعة. أقلام.

- توضح الباحثة أنّ هناك استراتيجية سوف نستخدمها وهي **استراتيجية الألعاب اللغوية** (الكلمات المتقاطعة) وهي عبارة عن بطاقة تتكون من مربعات سوداء وبيضاء . يكتب في كّل مربع حرف من كلمة ومجموعة الحروف تكون كلمة ، وفي داخل هذا المربع الكبير مجموعة كلمات تعبر عن ترادف وتضاد لبعض من الكلمات ويجب استخراجها بشكل صحيح.
- تقسم الباحثة التّلاميذ إلى مجموعات ويتم تعيين قائد لكّل مجموعة وتطلب إليهم التّعاون مع بعضهم للتوصل إلى المطلوب، ويقدم القائد الإجابات وتوزع عليهم بطاقات الكلمات المتقاطعة لاستخراج منها مضاد ومرادف الكلمات الآتية:

	ب	و	ر	غ	ل	أ
ت						ق
ع	ي	ل	ا	غ		ل
ج	ر	ي	غ	ص		ع
ب						ت
ت		ح	ي	ب	ق	
ة	م	ل	ظ	م	ل	ا

1) مضاد : المضيئة:
2) مضاد : جميل.
3) مرادف : دُهشت.
4) مضاد :زرعت .
5) مضاد : الشروق.
6) مرادف : ثمين.
7) مضاد : كبير .

- تراقب الباحثة التّلاميذ في عملية الحل التّعاوني ، وتطّلع على الحل الذي توصلت إليه كل مجموعة وتعزز المجموعة التّي استطاعت الحل بالشكل الصّحيح. وتصحح الإجابات الخاطئة وتقدم لها نشاط أخر.

- أن يحدد التّلميذ خمس إجابات صحيحة.

التّعزيز: في الإجراءات السّابقة جميعها تقوم الباحثة باستخدام التّعزيز الغذائي والمعنوي

الواجب المنزلي : توزع بطاقة كلمات متقاطعة وعلى التّلميذ حلها باستخراج مرادف أو المضاد.

الجلسة السّابعة

أهداف الجلسة	الاستراتيجيات المستخدمة:	الوسائل المستخدمة:
أن يُعرّف التّلميذ فعل الأمر. أن يُميز التّلميذ بين الفعل (الماضي والمضارع والأمر).	المناقشة المتّعلم التّعاوني – النّمذجة	سبورة ، صور، كتاب، أقلام .صناديق

تنفيذ خطوات الجلسة: تسأل الباحثة واحداً من التّلاميذ ماذا فعلت البارحة؟ وبعد الإجابة تسأله ماذا تفعل الأن؟ ثم تسأل تلميذاً أخراً عن نوع الأفعال التّي قام بها صديقه في البارحة والوقت الحالي. وبعد التّأكد من تمكن التّلاميذ من التّمييز بين الفعل الماضي والمضارع تمهد الباحثة لدرس اليوم عن فعل الأمر.

التّمهيد: تطلب الباحثة من تلميذ أن يقوم ببعض الأعمال بصيغة الأمر

افتحْ الكتاب– اقرأْ عنوان الدّرس ، ثم تسأل الباحثة التّلاميذ بماذا أمرته؟

- تقرأ الباحثة الجمل المكتوبة على السّبورة :
  أمرَ الأب ابنه قائلاً يا بُني:

  اغسلْ أسنانك جيداً

  سامحْ صديقك المخطئ

  رتبْ الأغراض بشكل منتظم

- ثم تطلب الباحثة من أحد التّلاميذ قراءة الجملة الأولى ، ثم تسأل بماذا أمر الأب ابنه في الجملة ؟
- ثم تطلب الباحثة من أحد التّلاميذ قراءة الجملة الثّانية، ثم تسأل بماذا أمر الأب ابنه في الجملة الثّانية؟
- ثم تطلب الباحثة من أحد التّلاميذ قراءة الجملة الثّالثّة، ثم تسأل بماذا أمر الأب ابنه في الجملة الثّالثّة؟
- بعد مناقشة الباحثة التّلاميذ في الإجابة عن الأسئلة؟ تدون أفعال الأمر وتوضح لهم إن هذه الأفعال جاءت بصيغة الأمر ونلاحظ إن الحركة في آخر الفعل السّكون.

- نشاط1:

تكتب الباحثة على السّبورة أفعال (ماضي– مضارع – أمر) ثم تطلب منهم رسم السّكون بالقلم الأحمر على نهاية فعل الأمر. وتعزز الإجابة الصّحيحة ب(سكاكر) ويُعاد توضيح الحركة للإجابة الخاطئة.

- نشاط2:

توزع الباحثة التّلاميذ الى مجموعات كل مجموعة مؤلفة من تلميذين وتطلب من كل تلميذ أن يأمر زميله بأي أمر مثل كأن تقول أمسك القلم، اجلس على الكرسي .....

- يستنتج التّلاميذ بعد ذلك إن :

فعل الأمر: ما دلّ على طلب فعل شيء في الحاضر أو المستقبل وحركة أخره السّكون.

- تعرض الباحثة على التّلاميذ صوراً (الكتابة على السّبورة، قراءة كتاب، تنظيف الصّف)

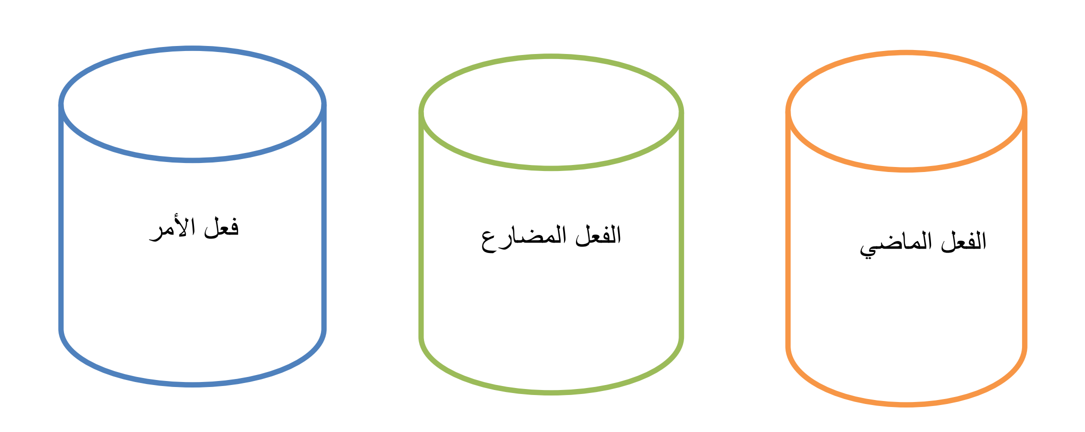


- تطلب الباحثة من التّلميذ أن يأمر صديقه بالقيام بالأفعال الموجودة في الصّور

- وعلى بقية التّلاميذ كتابة الأفعال التّي قام بها التّلميذ على السّبورة مع الضبط بالشكل.

- التّقويم:

تضع الباحثة ثلاثة صناديق مكتوب على الأولى (الفعل الماضي) والثّانية (فعل مضارع) والثّالثّ (فعل أمر) أمام كل مجموعة . ثمّ توزع على كل مجموعة بطاقات مكتوب عليها أفعال وعليهم توزيع كل فعل بالصّندوق المناسب. ثم تعزز المجموعة التّي أجابت بشكل صحيح.



الأفعال :

(لَعِبَ – جرحَ – يقولُ —– اجلسْ –يلبسُ – اسكتْ – يرتفعُ – جلسَ – ينامُ – اخرجْ – نامَ لبسَ – ادرسْ– طارَ – شرحَ – كتبَ – اطلبْ – ربطَ – ارسمْ – صرخَ – زارَ– يطوفُ – اكَل – حضرَ– يخرجُ – العبْ – ينظفُ – اركضْ – يبني– يقرأُ– امسحْ– غني).

- أن يوزع الأفعال على الصّناديق بنسبة 85%
- أن يكتب التّلميذ ثلاث جمل فيها فعل ماضي ومضارع وأمر مع الضبط بالشكل.

التّعزيز: في الإجراءات السّابقة جميعها تقوم الباحثة باستخدام التّعزيز المعنوي والغذائي و المادي

الواجب المنزلي : تطلب من التّلاميذ كتابة 3 أفعال ماضية و3 أفعال مضارعة و3 أفعال أمر مع الضبط بالشكل

الجلسة الثّامنة

أهداف الجلسة:	الاستراتيجيات المستخدمة في الجلسة:	الوسائل المستخدمة:
1. أن يذكر التّلميذ المعنى المناسب للكلمة من السّياق. 2. أن يَذكر التّلميذ مرادف الكلمة. 3. أن يَذكر التّلميذ مضاد الكلمة. 4. أن يُحدد فعل ماضي من النّص.	المناقشة ، النّمذجة – التّعزيز	سبورة، بالون ، صور، كرسي

النّص **رحلةٌ علميةٌ**

في صبَاحِ أَحدِ الأيّامِ ، قادَ المعلّمُ تلاميذَهُ إلى الغابّة، كانوا يُغنون ، ويَتَسَابقونَ إلى بُلُوغِ قمَة الجَبَلِ، وَقَد حَمَل كُلَ تلميْذ مِنْهُم عَصَاً تُسَاعِدُهُ في التّسَلّق . وَصَلَ التّلاميذ إلى الغابة. فَوْقَفَ المُعلّمُ أمَامَ شَجَرَة ضَخْمَة، وَقالَ لِتلاميْذِهِ: هَذا هُو الصّنوبَرُ : إنهُ شَجَرٌ قَويُ ، يَحْتفِظُ بِخُضْرَةِ أَوراقهِ طوالَ العَامِ . ثُمَّ تَجَوّلوا مَعَ مُعَلّمِهم بَيْنَ العَدّيْدِ مِنَ الأشْجَارِ دَائِمة الخُضْرة مثْلَ : البَلّوط ، السّنْديَان ، الأَبَنوْسِ...الخ.

سَأَلَ طارِقٌ : المُعَلِّمَ : كَيْفَ تَحْتَفِظُ هَذه الأَشْجَارُ بِخُضْرَتِها الدّائمَة؟ فَأَجَابَ المُعَلِّمُ قَائِلاً : تَعيشُ أوْراقُهَا سنتيْنِ أو أَكْثَرَ، يا طَارِقَ، ولكِنَهَا تتجدَّدُ في كُلِّ رِبيْعٍ ، حَيْثُ تَظْهَرُ الأوراقُ الفتية إلى جانَبَ الأوراقِ الهَرِمة. جمعَ التّلاميذ بَعْضَ أوراقِ هذهِ الأشْجَارِ ، ثُمَّ تَفَرَّقُوا يَلْعَبُونَ في الغَابَةِ، وَبَعَدَ نُزْهَةٍ مُمْتِعَةٍ عَادَ التّلاميذ إلى بُيُوتِهم نشطيْنَ مَسرُورِيْنَ.



التّمهيد:

نشاط رقم 1- تعرض الباحثة صورة للمعلم مع طلابه في رحلة مدرسية.

بعد ذلك تتناقش الباحثة مع التّلاميذ حول الصّورة للتوصل إلى عنوان الدّرس ، ويكون ضمنها عنوان رحلة علمية فيتم اختياره لأنه الأنسب لعنوان النّص.(رحلة علمية)

-تقرأ الباحثة النّص بطريقة مشوقة من خلال استخدام الإيماءات وتعبيرات الوجه واليدين إضافة إلى التّلوين الصّوتي في نبرات الصّوت لجذب انتباه التّلاميذ إلى تفاصيل القصة.

-بعد انتهاء الباحثة من سرد القصة تطرح أسئلة على التّلاميذ من القصة التّي تم سردها.

1. من قاد التّلاميذ إلى الغابة؟........................
2. إلى أين ذهب التّلاميذ مع المعلم؟..................
3. ما اسم الشجرة التّي وقف أمامها المعلم؟............
4. إلى أين ذهب التّلاميذ بعد عودتهم من النّزهة؟.........

نشاط رقم 2 : تكتب الباحثة كلمات من النّص والمناقشة مع التّلاميذ للتوصل إلى معنى الكلمات من خلال سياق الكلام مثل : (قاد) . تعرض الباحثة صورة لمجموعة بطات والأم تقودهم ، ترافق المجموعة ، وصورة راعي غنم يقود الأغنام وتطلب إلى التّلاميذ المقارنة بين قيادة الراعي لأغنامه وقيادة الأم للبطات وتطلب من التّلاميذ ذكر كلمات تناسب السّلوك الذي يراه.(قاد : رافق)



نشاط رقم3: تعطي الباحثة أحد التّلاميذ بالوناً وتطلب إليه نفخه، وبعد ذلك تسأل الباحثة كيف كان حجم البالون قبل النّفخ ؟وكيف أصبح؟ بعد مناقشة التّلاميذ مع الباحثة يتوصلوا إلى أن حجم البالون كان صغيراً و أصبح كبيراً وضخماً. أي إن مرادف كلمة **ضخم** : **كبير**.

نشاط رقم4: مرادف دائمة : باقية تعرض الباحثة صورة لجبل وتشرح لهم بأنّ الجبل باقٍ وثابت في مكانه ولا يتحرك دائماً في مكانه أي باقٍ وثابت لا يتحرك.

نشاط رقم 5: مرادف كلمة (يحمل : يمسك) تحمل الباحثة بيدها كتاب وتسأل التّلاميذ ما الذي أحمله بيدي، ثم تتلقى الإجابة من التّلاميذ ، ثم تسأل مرة أخرى ما الذي أمسكه بيدي؟

–نشاط رقم 6:

يتم عرض عدة صور على التّلاميذ وسؤالهم عما تحمل كل شخصية بيدها في كل صورة؟

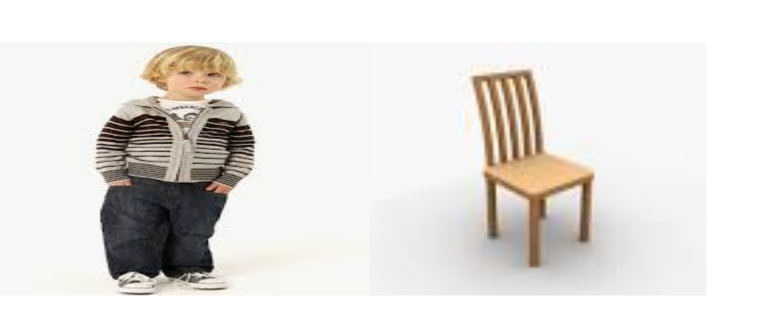


في الصّورة الأولى البطريق يمسك بالقلم، وفي الصّورة الثّانية يمسك التّلميذ الأول قلب والتّلميذة نجمة والتّلميذ الثّالث دائرة ، وفي الصّورة الأخيرة يمسك الدّب بيده 3 وردات، وبذلك نتوصل إلى معنى كلمة يحمل: هي نفس كلمة يمسك).

- تطلب الباحثة إلى التّلاميذ التّذكير بمعنى (التّضاد) وذكر أضداد بعض الكلمات وهي :
- القمة : القاع (تعرض الباحثة صورة رجل على قمة جبل ، وسمكة في القاع)



- الأمام: الخلف (تطلب الباحثة إلى أحد التّلاميذ الوقوف أمام الكرسي وإلى تلميذ خلف الكرسي لتوضيح الاختلاف)





- تطلب الباحثة من التّلاميذ أن يستخرج كل واحد منهم من النّص فعل ماضي وكتابته على السّبورة مع الضبط بالشكل.

التّقويم:

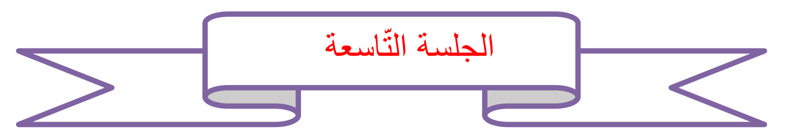
أكمل الفراغات بما يناسبها:

1. الصّنوبر هي .... 2. مضاد كلمة الهرمة..............
2. 3.مرادف كلمة سعيد............. 4. ضد كلمة صباح...................
5.معنى كلمة كبير.................

- أن يجيب التّلميذ عن أسئلة التّقويم بنسبة 90%

التّعزيز: في جميع الإجراءات السّابقة تقوم الباحثة باستخدام التّعزيز المعنوي والغذائي

الواجب المنزلي: إعطاء نص والطّلب من التّلاميذ كتابة مرادف ومضاد الكلمات التّي تحتها خط



- وزعت الباحثة التّلاميذ على مجموعات المجموعة الأولى اعطيت تمارين والمجموعة الثّانية اعطيهم تمارين مختلفة والمجموعة التّي تجيب أسرع وبشكل صحيح تحصل على (ملصقات) والمجموعة التّي تخسر تقوم المجموعة الفائزة بتعليمهم . والتّمارين هي:

1. **ضع الفعل المناسب في المكان المناسب (عاد– جلس – رحّب – ذهب – انتهى – فتح – شكر)**

......سالمُ مَعَ والدّه إلى عِيادةِ طّبيبِ الأسنان، وهناك ....بِهما الطّبيب ، ثُمَّ ...... سالمُ على كُرسي الْمُعاينة، و ...... فَمَهُ ، أخذَ الطّبيب يَتفحص أسنان سالِمِ بِكُل دِقة. ولمّا .... مِنْ عَمَلِه ، قال: يا سالمُ ، إنَ أسْنانك سَليمةً ، فَشكْراً لَكَ على عِنايتك بِها ، وأرْجو مِنَ التّلاميذ جَمِيعاً أن يعتنوا بِأسْنانهم مِثلك ، كي لا يُيبها النّخر والتّسوس، .... سالمُ الطّبيب و .... مَعَ والدّهِ إلى الْبيتِ سَعِيداً.

2. توزع الباحثة على التّلاميذ بطاقات مكتوب على البطاقة ثلاثة جمل ، وألوان فولمستر وتطلب من كل تلميذ كتابة الفعل المناسب وبعد ان ينتهي تبدل البطاقات بين التّلاميذ ليصحح كل تلميذ بطاقة زميله وفي النّهاية تجمع الباحثة البطاقات وتصحح الإجابات وتعزز الإجابات الصّحيحة والإجابات الخاطئة يوضح للتلميذ سبب خطئه.

1. ضع الفعل المناسب للجمل التّالية مع ضبطها بالشكل المناسب:

.... الصّيّادُ الأسماكَ الطّازجةَ في السّوقِ.

.... الطّبيبُ بِصحّةِ مَرضاهُ.

.................التّلميذ الأطعِمةَ الْمُغذّية.

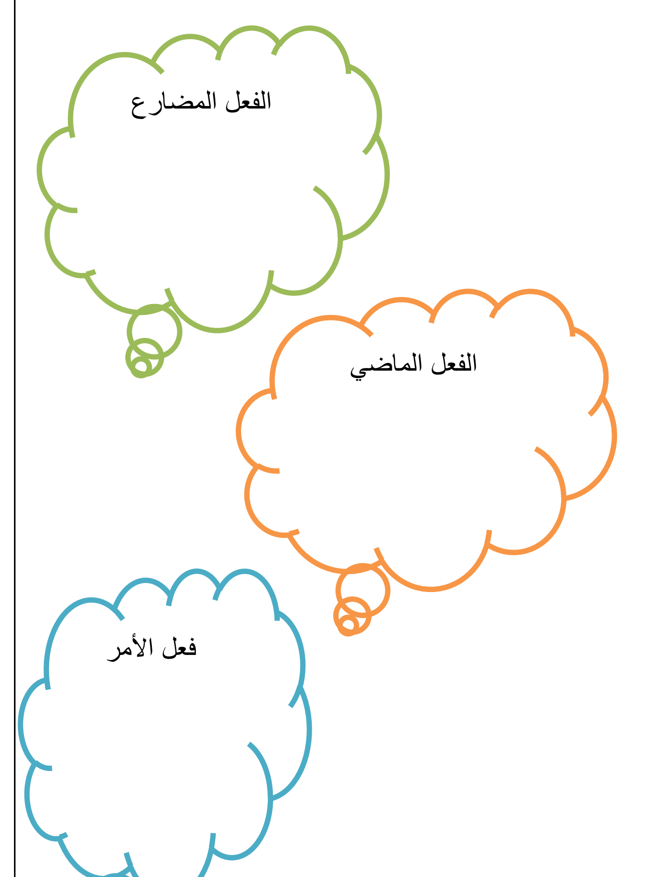
.... الْبنتُ أسنانَها صباحاً ومساءً.

.... سليمُ مُبَكراً، ويستيقظ مُبكراً.

- توزع الباحثة التّلاميذ الى ثلاث مجموعات كل مجموعة مسؤولة عن فعل ما المجموعة الأولى مطلوب منها جمع الفعل الماض والمجموعة الثّانية مسؤولة عن جمع الفعل المضارع والمجموعة الثّالثّة عن الفعل الامر وفي النّهاية تجتمع الثّلاث مجموعات وتدقق في حال كان التّوزيع صحيح ام لا.

- **استخرج الفعل الماضي ومضارع والأمر من الجمل التّالية:**

1. كلْ الطّعام.
2. يحملُ النّسرُ ابْنه .
3. تركَ الطّائرُ الْعشّ.
4. يَحْضُنُ الطّائِرُ الْبيضَ.
5. خذْ الطّعامُ إلى والدّيك.
6. وَقَفَ الطّاووس مُخْتالاً.
7. يحبُ النّاسُ السّفرَ.
8. مارسْ الرياضة كل يوم.
9. صادَ عَليٌّ السّمّكة.
10. يجدَ القارئ المتعة في القراءة.



- أن يجيب عن أسئلة التّقويم بنسبة 85%.

التّعزيز: في جميع الإجراءات السّابقة تقوم الباحثة باستخدام التّعزيز المعنوي والغذائي

الجلسة العاشرة

هدف الجلسة:	استراتيجيات الجلسة:	الوسائل المستخدمة
أن يُميَز التّلميذ بين الزمان والمكان	المناقشة والحوار– التعلم التعاوني – النّمذجة	ساعة – صور

التّمهيد : تسأل الباحثة التّلاميذ ليخبرني كل واحد منكم إلى أين ذهب، ، ومتى ذهب؟
بعد مناقشة الباحثة التّلاميذ والاستماع إلى أسئلتهم تتنقل لتوضيح درس اليوم عن معنى (الزمان والمكان) وإعطاء أمثلة على ذلك.

نشاط 1: الزمان : تحضر الباحثة ساعة وصورة فيها الشمس وصورة فيها قمر وصورة للفجر والظهر والمغرب والليل للتفريق بالأوقات ، حيث تضع الباحثة عقرب السّاعة على السّاعة 4 فجراً وهنا يكون موعد الفجر ثم يشاهد التّلميذ صورة الفجر ومن ثم تحرك الباحثة عقرب السّاعة لتبين بأن الزمن يمشي ويتغير فعند السّاعة 12 تكون الشمس فيه ساطعة في السّماء وكل تغير في العقرب يكون هناك وقت معين لتصل إلى وقت الليل فنقرن صورة القمر بالليل حيث يكون القمر أكثر وضوحاً في الليل .







ومن خلال شرح الباحثة ومناقشة التّلاميذ يتم التّوصل لمعنى الزمان:

الزمان : هو وقت حدوث الشيء مثل (في الصّباح ، المساء، الشروق، الليل)

- يتم توزيع أوراق على التّلاميذ ويطلب منهم تصنيف الأعمال التّي يتقوم بها في اليوم حسب الزمن (الذهاب إلى المدرسة، الذهاب إلى النّوم، كتابة الوظائف المدرسية، الخروج بنزهة مع الأهل ، زيارة الأصدقاء). ثم تعزز الإجابات الصّحيحة.

نشاط2: توزع الباحثة بطاقات تُمثل أوقات اليوم (الفجر– – الظهر –— المغرب – الليل)
وعلى التّلميذ أن يصل الكلمة بالصّورة التّي تعبّر عن الزمن ، عندما تحرك الباحثة عقرب السّاعة والطّلب هو تحديد الوقت



المكان : تعرض الباحثة صور (البيت – المدرسة – الحديقة– المكتبة – الغابة)

ثم تسأل الباحثة التّلاميذ – عندما يريد التّلميذ أن يتعلم إلى أين يذهب ؟ وهنا تقرن الباحثة الإجابة بالصّورة (المدرسة)



– تعرض الباحثة صورة البيت للأطفال وتسألهم من يعيش في هذا المكان؟ ماهذا المكان ؟



- وتتلقى الإجابة من التّلاميذ
- تعــــــرض الباحثـــــــة صــــــــورة للحديقـــــــة علــــــى التّلاميـــــــذ



- وتسألهم ماذا يفعل النّاس هنا؟ ماذا يوجد في هذا المكان؟
- تعرض الباحثة صورة المكتبة ؟ تسأل التّلاميذ ماذا يوجد في هذا المكان ؟ لماذا يذهب النّاس إليه ؟ ما اسم هذا المكان ؟



تعرض الباحثة صورة للغابة ؟ تسأل الباحثة التّلاميذ من يعيش في هذا المكان؟

مـــا ذا يوجــــد فــــي هــــذا المكــــان ؟ مــــا اســـم هــــذا المكــــان ؟



ومن خلال مناقشة الباحثة مع التّلاميذ يتم التّوصل إلى :

المكان: هو موقع وجود الشيء مثل(البيت، المدرسة، الحديقة)

نشاط: تطلب الباحثة من التّلاميذ كتابة كل واحد منهم مكان يحب الذهاب إليه.

التّقويم:

- **استخرج الأزمنة والأمكنة الموجودة في الجمل التّالية:**

1. ذهبَ محمودُ إلى الملعبِ صباحاً.
2. تناولتْ مروة طعامها في المساءِ.
3. لعب أحمدُ وريمُ في البيتِ ظهراَ.
4. زارت علياءُ صديقتها في الصّباحِ الباكر.
5. ذهب التّلاميذ إلى حديقةِ الحيواناتِ.

- **ضع في الفراغ الكلمة المناسبة :**

1- يلعب أحمد ب........	المساء
2- رسمت سارة اللوحة في.........	الكرة
3- نامت القطة في	صباحاً
4- ذهبتُ إلى المكتبة	المنزل

- أن يجيب التّلميذ عن أسئلة التّقويم بنسبة 95%

التّعزيز: في جميع الإجراءات السّابقة تقوم الباحثة باستخدام التّعزيز المعنوي والغذائي والمادي

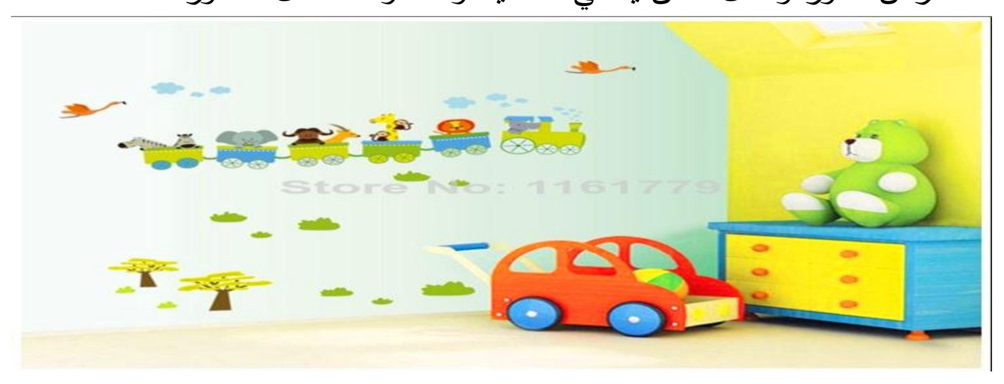
الواجب المنزلي: كتابة جمل تحتوي على الزمان والمكان.

الجلسة الحادية عشر

أهداف الجلسة :	استراتيجيات الجلسة:	الوسائل المستخدمة:
أن يَذكر التّلميذ معنى المفرد. أن يَذكر التّلميذ معنى المثنى. أن يُميز التّلميذ المفرد والمثنى.	المناقشة – التّعلم التّعاوني النّمذجة– التّعزيز	سبورة ، كتب، بطاقات، صور، أقلام

التّمهيد: تعرض الباحثة على التّلاميذ كتاب وتقول هذا كتاب واحد بمعنى الكتاب هو شيء

– تعرض صورة وتسأل : من يسمي لنا شيئاً واحداً واحد داخل الصّورة ؟



ثم تسأل الباحثة عن تسمية أشياء في غرفة الصّف واحدة، وبعد تسمية التّلاميذ الأشياء المفردة تذكر الباحثة إن هذا الشيء الواحد قد يكون مذكراً أو مؤنثاً

نشاط (2):

تطلب الباحثة من كل تلميذ اخراج شيء واحد من حقيبته وتسميته وتحديد هل هو مذكر أم مؤنث.

نشاط (3):

تطلب الباحثة من كل تلميذ تسمية شيء واحد يملكه في منزله وتحديد هل هو مذكر أم مؤنث.

نشاط (4):

تطلب الباحثة من كل تلميذ تسمية نوع طعام أو فاكهة واحد يحبها وتحديد هل هي مذكر أم مؤنث.

- يتوصل التّلاميذ بعد المناقشة مع الباحثة إلى:

الاسم المفرد: هو كل ما دلّ على واحد أو واحدة

- تعرض الباحثة مجموعة من الصّور عبر عنها باستخدام الرقم 2





- ماذا ترى في الصّورة الأولى؟ ماذا ترى في الصّورة الثّانية؟ والصّورة الثّالثة؟

- نحن نعرف إن 1+1=2 فإذا كان لدينا قلم وقلم = نقول عنهما قلمان أو قلمين

+ =

- ماذا تلاحظ الاختلاف بين القلم والقلمان أو القلمين ؟ نلاحظ وجود شيء واحد وهو (القلم) وبعدها وجود شيئين أثنين (قلمان أو قلمين) يعني اضفنا حرفين على كلمة (قلم) مرة (أن) في حالة الرفع أو (ياء ونون مفتوح ما قبلها) في حالتّي النّصب والجر وذلك يدل على رقم 2
- تتوصل الباحثة مع التّلاميذ إلى :

المثنى: هو كل ما دلّ على اثنين أو اثنتين بزيادة (أن) أو (ين) مفتوح ما قبله على المفرد

- عندما نريد أن نحول المفرد إلى مثنى فنضيف المفرد+ (أن أو ياء ونون)= مثنى

أمثلة:

علم: علمان أو علمَين — مسطرة: مسطرتان أو مسطرتَينِ

تفاحة : تفاحتان أو تفاحتَينِ — مدرس : مدرسان أو مدرسَينِ

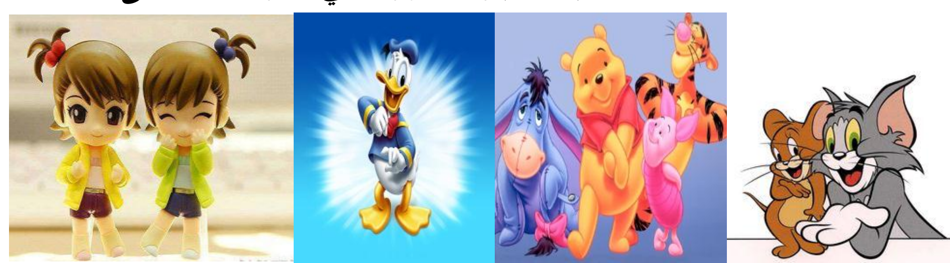
لعبة : لعبتان أو لعبتَينِ

- تقسم الباحثة التّلاميذ إلى مجموعتين وتوزع عليهم بطاقات تحتوي على كلمات والطّلب منهم تحويلها لمفرد أو مثنى .

الكلمات : المثنى (لعبتَينِ، عاملتانِ، معلمانِ) ⟵ مفرد :

المفرد (قلم، نشيط ، قميص) ⟵ مثنى :

نشاط : **تطلب الباحثة من التّلاميذ اختيار الصّورة التّي تعبر عن المثنى:**



نشاط:

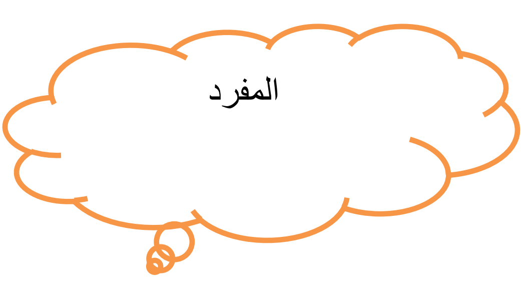
تقسم الباحثة التّلاميذ إلى مجموعات وكل مجموعة تعطيها سلة فيها مجموعة كلمات (مفردة ومثنى) وكل مجموعة المطلوب منها توزيع الكلمات على صندوقين الأول مكتوب عليه (المفرد) والصّندوق الثّاني مكتوب عليه (المثنى) وتضعها في المكان الصّحيح.

التّقويم:

1. **صنف الكلمات إلى مثنى وإلى مفرد :**

- مجتهدتان ، الولد ، الطّالب ، ناجحين ، المتفوق ، المعلمين ، كتاب ، قلمين .





2. **حول الكلمات من المفرد إلى مثنى:**

قلم: ....

كرة:......................

كنز:......................

3. **أملاء الفراغات بكلمات تناسبها :(شجرتين، الطّالبتان ، التّلميذان، التّلميذتان)**

1. .... اللذان يؤديان واجبهما يُقدّرُهما المُعلّمُ.
2. نجحت .... اللتان تُذاكرانِ دُروسَهُما.
3. زرعتُ في حديقتنا...............
4. شكرت .... المعلمة.

- **أن يجيب التّلميذ عن أسئلة التّقويم بنسبة 80%**

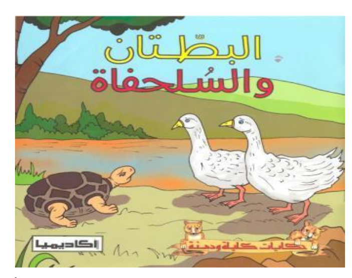
التّعزيز: في جميع الإجراءات السّابقة تقوم الباحثة باستخدام التّعزيز المعنوي و التّعزيز الغذائي

الواجب المنزلي: إعطاء التّلاميذ نصاً ويُطّلب منهم استخراج المفرد والمثنى.

الجلسة الثّانية عشر

أهداف الجلسة:	الاستراتيجيات المستخدمة في الجلسة:	الوسائل المستخدمة:
أن يستنتج التّلميذ علاقة السّبب والنّتيجة.	المناقشة والحوار – التّعزيز – النّمذجة	صورة – لعبة–

تنفيذ إجراءات الجلسة: تعرض الباحثة صورة على التّلاميذ تسألهم ما الحيوانات الموجودة فيها؟ أين تعيش كل واحدة منهم؟



- تقرأ الباحثة النّص على التّلاميذ وتطلب منهم التّركيز جيداً عند سماع القصة للإجابة على الأسئلة بعد الانتهاء من القراءة.

النّص

يُحكى إنّ غديراً كَانَ عِنْدهُ عشْب ، وكان في الغدير سُلحفاة بينهُما وبين البطتين مَودةً وصَداقة ، فجرى أن نقص ذلك الماء ، فَجاءت البَطّتان لِوداع السّلحفاة ، وقالتّا : السّلام عًليك ، فإننا ذاهبتان عَنْ المكان لأجل نقْصان الماء عَنه.

قالتّ السّلحفاة أنا لا أقدر على العيش إلا بالماء ، فأما أنتما فتقدران على العيش حَيث كنتما فأذهبا بي معكما ولا تتركاني وحيدة؟ ووافقت البطتان على اصطحاب صديقتهما السّلحفاة وعدم التّخلي عنها ، قَالتّ السّلحفاة: ولكن كيف السّبيل إلى حملي ؟ قالتّا : نَأخذْ بطرفي عود وتقبضين بفمك على وَسَطه ونطير بك في الجوّ وإياكِ و إياكِ وإذا سمعت النّاس يتكلمون أن تنطقي فتسقطين من الجوّ ، ويكون هلاكك . ثمّ أخذت البطتان السّلحفاة وطارتا في الجو ، فشاهد بعض النّاس ذلك فقالوا : عَجب عَجب وإلله ! سُلحفاة بين بطتين قد حملتاها ! فلمّا سمعت السّلحفاة كلامَ النّاس لمّ يرق لها ، فقالتّ: أغمض الله أعينكم فلما فتحت فاها بالكلام ، تركت العود الذي كانت تعض عليه ، فوقعت على الأرض.

- **تسأل الباحثة الأسئلة الأتية:**

1. لماذا اختارت البطتان والسّلحفاة الإقامة عند الغدير؟......
2. ما نوع العلاقة التّي كانت تربط بين السّلحفاة والبطتان ؟.....
3. لماذا رحلت البطتان والسّلحفاة عن الغدير؟...............................
4. ممِّ حذرت البطتان صديقتهما السّلحفاة ؟.......................................
5. استخرج من النّص مضاد كلمة التّخلي ....
6. ما مرادف كلمة الغدير......................

- تطرح الباحثة سؤال على التّلاميذ (ما السّبب الذي جعل السّلحفاة تقع على الأرض؟) وتعزز الإجابة الصّحيحة. ثم تسأل : ما نتيجة عدم سماع السّلحفاة نصيحة البطتان؟
- توضح الباحثة أن (**سبب**) عدم سماع السّلحفاة النّصيحة يؤدي إلى (**نتيجة**) هي وقوع السّلحفاة
- تسأل الباحثة ما سبب ترك البطتان الغدير؟ وبعد إجابة التّلاميذ تطلب الباحثة توضيح ما الذي حصل عندما نقصت المياه؟ ترك البطتان والسّلحفاة الغدير.
  تسأل الباحثة من يحدد السّبب ؟ ومن يحدد النّتيجة ؟ وتعزز الإجابة الصّحيحة.
- وضح السّبب والنّتيجة في هذه الجملة:
  سوء التّغذية يصيب الفرد بأمراضٍ تُقلل من نشاطه وقدرته على التّفكير.

نشاط : تحضر الباحثة لعبة(سيارة بدون عجلات) وتطلب من أحد التّلاميذ تحريكها فلا تتحرك السّيارة وبعد ذلك تحضر العجلات وتركبها ثم تطلب من التّلميذ تحريكها فيجد أنها سارت تسأل الباحثة التّلاميذ ما السّبب الذي جعل السّيارة تتحرك؟

توضح الباحثة للأطفال أن سبب تحرك السّيارة وجود العجلات وبدون العجلات لا يمكن أن تتحرك السّيارة ويتم تحديد (السّبب العجلات والنّتيجة سير السّيارة)

-تطرح الباحثة مجموعة أمثلة:

مثل: يذهب التّلميذ إلى المدرسة ليتعلم ، تسأل الباحثة ما نتيجة ذهاب التّلميذ إلى المدرسة؟

أي أن سبب ذهاب التّلميذ إلى المدرسة سيؤدي إلى نتيجة وهي التّعلم

مثل: ذهب الرجل إلى السّوق لشراء الخضار؟ تسأل الباحثة ما سبب ذهاب الرجل إلى السّوق؟

أي إن سبب ذهاب الرجل إلى السّوق سيؤدي إلى نتيجة هي الحصول على الخضار.

تتوصل الباحثة مع التّلاميذ إلى أن هناك مواقف تحدث بفعل مسببات فهذه المسببات ستؤدي إلى نتيجة معينة.

- **تطلب الباحثة من التّلاميذ ذكر أمثلة عن السّبب والنّتيجة مع توضيح العلاقة .**

التّقويم: اقرأ النّص ثم أجب عن الأسئلة التّالية:

ما أغلى عيوننا !

لا شَكَ في أَنّ عَيْنَ الإنْسانِ غاليَةٌ ، فَهِيَ وَسيلَتُهُ إلى رُؤْيَةِ الدّنْيا ، ووَسيلةُ الإنْسانِ إلى الْقِراءَةِ وَالْكِتابَةِ وَاكْتسابِ الْمعرِفَة. وَإنّكَ أيُّها الطّالِب أَحْوَجُ النّاسِ إلى الْعِنايَة بِعَيْنَيْكَ، وَالْمُحافظةِ عَلَيْهِما، فَلا تُجْهِدْهُما بالْقِراءَةِ في الضّوْءِ الْخافِتِ ، أوْ تُعَرّضْهُما لِلضّوْءِ الشّديد ، والحرارة المُحْرِقَةِ، وَ يجب أن تَسْتَعْمِلَ الْحاسوبَ بِاعْتِدالٍ دونَ إطالةٍ لمُدّةِ الاسْتعْمالِ. بِمثْلِ هذِهِ الْعِنايَة وَذلِكَ الْحِرْصِ ، تَسْتَطيعُ أنْ تُحافِظَ عَلى عَيْنَيْكَ وَأنْ تتمتّع بِهِما سالِمَتَيْنِ جَميلَتَيْنِ، وَإذا ما شَعَرْتَ بِتَعَبٍ أَوْ أَلَمٍ ، فلا تتردّدْ في مُراجَعَةِ طَبيبِ العُيون.

أجب عن الأسئلة التّالية:

1. **مرادف كلمة غالية :** ....
2. **استخرج من النّص مرادف كلمة اهتمام**...............
3. **استخرج من النّص مضاد كلمة العالي:**....................
4. **استخرج من النّص مضاد كلمة البرودة :** ....
5. **اذكر ما نتيجة تعرض العين إلى الضوء الخافت و أو الضوء الشديد أو الجلوس لفترات طويلة أمام الحاسوب ؟**................

- أن يذكر التّلميذ جملة فيها علاقة سبب ونتيجة.

التّعزيز: في جميع الإجراءات السّابقة تقوم الباحثة باستخدام التّعزيز المعنوي و التّعزيز الغذائي

الواجب المنزلي: كتابة أمثلة على علاقة السّبب والنّتيجة.

الجلسة الثّالثّة عشر

أهداف الجلسة:	الاستراتيجيات المستخدمة:	الوسائل المستخدمة
أن يتعرف التّلميذ الجمع بنوعيه أن يُميز التّلميذ بين الجمع المذكر السّالم والمؤنث السّالم.	المناقشة ، النّمذجة، التّعزيز	صور سبورة ، ورود بطاقات

تنفيذ خطوات الجلسة: بعد الاطلاع على الواجب المنزلي تسأل الباحثة للتذكير ما المثنى؟ ما الاختلاف بين المفرد والمثنى؟ وتتلقى الإجابات من التّلاميذ ويتم تعزيز الإجابة الصّحيحة.

- بعد ذلك يتم إعطاء ثلاث وردات للتلاميذ الذكور كل واحد وردة ثم تقوم بإعطاء ثلاث وردات لتلميذة واحدة. تسأل الباحثة كم وردة أخذ التلاميذ؟ وكم وردة أخذت التّلميذة ؟أيهما أكثر؟
- ويتم التّوصل إلى أن مجموعة الورد أكثر من وردة مفردة وبذلك يكون الموضوع الحديث اليوم عن الجمع.
- ترسم الباحثة على السّبورة ثلاث مجموعات: الأولى فيها بالونة واحدة ، والثّانية فيها بالونان ، والثّالثّة : فيها ست بالونات ؟ وتسأل التّلاميذ عن الفرق بين المجموعات.
  وماذا نسمي المجموعة التّي تحتوي على العدد الأكبر من البالونات؟
- تضع الباحثة أمام التّلاميذ صورة بنت وصورة مهندس
- تعرض الباحثة صورة لبنت وتسأل عن نوع الكلمة؟ مفرد



بعد ذلك تعرض صورة فيها أكثر من بنت وتسأل ما جمع كلمة بنت ؟بنات



- تعرض الباحثة صورة مهندس وتسأل ما نوع كلمة مهندس؟ مفرد



- إذا وجد لدينا أكثر من مهندس ما جمع كلمة مهندس؟ مهندسون، مهندسين





- **اذا لاحظنا الكلمات بالمفرد وبالجمع :**
- **بنت: بنات** **مهندس: مهندسونَ أو مهندسِينَ**
- **نلاحظ إن المفرد في الكلمة الأولى تحول إلى جمع بزيادة(ا ت) للمفرد**

ونلاحظ أن المفرد في الكلمة الثّانية تحول إلى جمع بزيادة(واو ونون أو ياء مكسور ما قبلها ونون مفتوحة)

نتوصل إلى:

الاسم الجمع : هو كل ما دل على ثلاثة فأكثر

كل اسم يدل على جمع ينتهي (بواو ونون أو ياء مكسور ما قبلها ونون مفتوحة) هو جمع مذكر سالم

كل جمع ينتهي بألف وتاء هو جمع مؤنث سالم

لتحويل المفرد المذكر إلى جمع: المفرد + (واو ونون في حالة الرفع أو ياء مكسور ما قبلها ونون مفتوحة في حالتّي النّصب أو الجر): لاعب :لاعبونَ، لاعبينَ

لتحويل المفرد المؤنث إلى جمع : المفرد +(أ و تاء) : لاعبة: لاعبات

نشاط: تعرض الباحثة عدة صور وتطلب من التّلاميذ اختيار الصّور التّي تعبر عن الجمع .



نشاط:

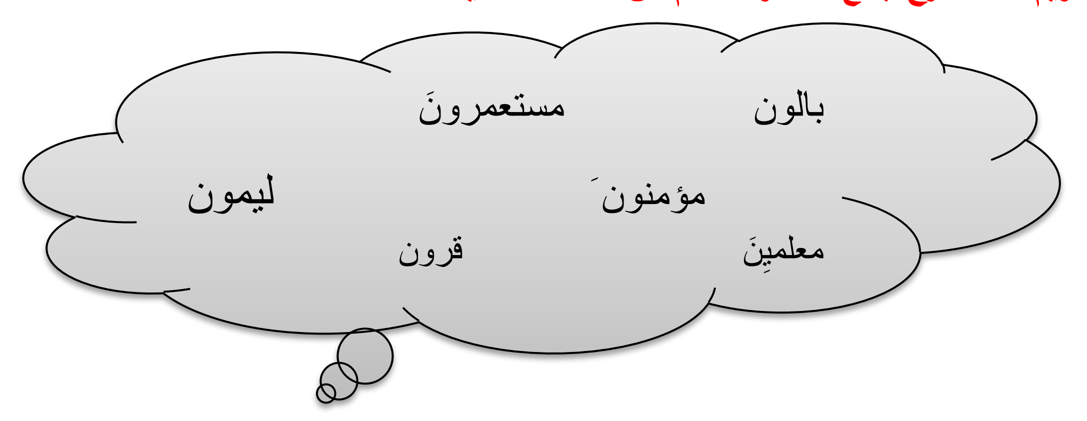
توزع الباحثة على التّلاميذ بطاقات صغيرة مكتوب عليها (ين) (ون) (ات) وتقدم صورة فيها مجموعة من الصّور وتطلب من التّلميذ تحديد البطاقة المناسبة للجمع المعروض عليه



مزارع..............   تفاح.........   لاعب........   نحل..........

طالبة.......   سباح......   ورد.........

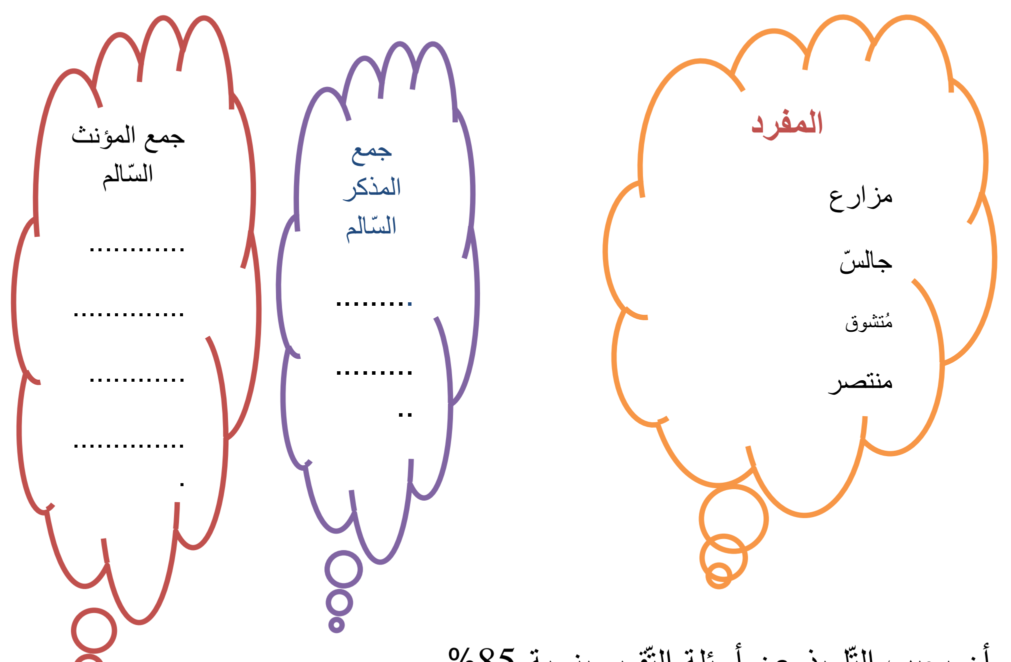
التّقويم : استخرج جمع المذكر السّالم من الكلمات الاتية:



- **استخرج جمع المذكر وجمع المؤنث السّالم من الجمل الأتية:**

الجُمل	جمع المذكر السّالم	جمع المؤنث السّالم
قد أفلح المؤمنون		
كافأ المديرُ الفائزات		
توجه اللاعبون إلى الملعب		
جلسنا تحت الشجرات		

اجمع الكلمات التّالية جمع مذكر ومؤنث سالم



- أن يجيب التّلميذ عن أسئلة التّقويم بنسبة 85%.
- أن يذكر التّلميذ جملتين تحتوي على جمع مذكر سالم وجمع مؤنث سالم

التّعزيز: في الإجراءات السّابقة جميعها تقوم الباحثة باستخدام التّعزيز المعنوي والغذائي والمادي

الواجب المنزلي: يتم توزيع نصاً على التّلاميذ والطّلب منهم استخراج المفرد والمثنى والجمع.

الجلسة الرابعة عشر

أهداف الجلسة:	استراتيجيات الجلسة:	الوسـائل المستخدمة:
- أن يذكر التّلميذ معاني الكلمات من السّياق. - أن يَستنتج التّلميذ الفكرة الرئيسة. - أن يَستنتج التّلميذ الفكر الفرعية . - أن يَذكر التّلميذ عنوان أخر للنص.	المناقشة ، التّعلم التّعاوني ، النّمذجة. الحوار	فيديو – صور غذاء – أوراق

التّمهيد : تعرض الباحثة فيديو (أغنية الفواكه) على التّلاميذ، ومن ثم تعرض صور الدّرس وتتناقش مع التّلاميذ عن عنوان الدّرس للتوصل لعنوان النّص (الغذاء والصحّة).

تقرأ الباحثة النّص على التّلاميذ قراءة جهرية ثم تطرح بعض الأسئلة من النّص عليهم .

(الغِذاءُ وَ الصِحَّة)

(1)



الْغِذاءُ ضَروريٌ لِحَياةِ الإنْسانِ ، وَمِنْ دونِه يَفْقِدُ نِشاطِه ، ويُصْبِحُ بَعْدَ فَتْرَةٍ عاجِزاً عَنِ الْحَرَكَةِ وَالْعَمَلِ ، فَالْغِذاءُ يَمْنَحُنا الطّاقَةَ اللاّزِمةَ لِنَقومَ بِأَعْمالِنّا وَأَنْشِطَتنا الْمُخْتَلِفَةِ كَالْمَشْيِ وَاللّعبِ وَالسّباحةِ وَالدّراسَةِ وَغَيْرِها مِنَ الأعْمالِ.

(2)

يَحْصُلُ الإنْسانُ عَلى غِذائِهِ مِنْ مَصْدَرَيْنِ رَئيسَيْنِ ، الأوَّلِ : النّباتُ وَمِنْهُ يَحْصُلُ عَلى أَكْثَرِ أَنْواعِ الْغِذاءِ ،كَالحُبوبِ وَالبُقولِ وَالفَواكهِ وَالْخَضْراواتِ ، وَالثّاني : الْحَيَواناتِ ، وَمِنْها يَحْصُلُ عَلى اللَّحْمِ وَالدّهْنِ وَالْبيْضِ وَ الْحَليبِ.



(3)



وَمِنَ الْغِذاءِ يَحْصُلُ الإنْسانُ عَلى الأمْلاحِ الْمَعْدَنيّةِ التّي تُكْسِبُهُ مَناعَةً ضِدَّ الأمْراضِ ، كَما أَنَّ الغِذاءَ يَمُدُّ الإنْسانَ بِالفيتامينات وَ البْروتيناتِ التّي تَحميهِ مِنَ الأمْراضِ ، وَيَمُدُّه كَذلِكَ بِالنّشا وَ السّكَّر ، فالنّشا يُوْجَدُ في أنْواعٍ كَثيرةٍ مِنَ الأطْعِمَةِ، كَالْقَمْحِ وَالبَطاطا وَالأرُزَ وَالذُّرَةِ وَمُعْظَمِ أنْواعِ الْبُقولِ الْجَافّة ، أمّا السّكّرُ فَهُوَ




مَوْجودُ في أكْثَرِ أنْواعِ الْفَواكِهِ وَقَصَبِ السّكَّرِ وَالشّمَنْدَرِ وَالْعَسَلِ.

(4)

وَعَلَيْنا أنْ نَتَناولَ الطّعامَ بِكَمّيّاتٍ مُناسِبَةٍ ، فَالإكْثارُ مِنْ هذِهِ الأطْعِمَةِ يُسَبّبُ الْبَدانَةَ وَالْكَثيرَ مِنَ الأمْراضِ، وَفي هذا الْمَجالِ فإنَّ لِلرّياضَةِ دَوْراً كَبيراً في سَلامَةِ أجْسامِنا ،وَفي مَنْحِنا الصّحّةَ الْجيّدَة، وَالْحَياةَ السّعيدَةَ.

تُقسِم الباحثة التّلاميذ إلى مجموعات ثم تطلب منهم تشاور أعضاء المجموعة بعد تحديد الكلمات الجديدة الغير واضح معناها بالنّسبة إليهم وبعد توصل التّلاميذ إلى معناها يكتب التّلاميذ المعاني على السّبورة (يمنحنا: يعطينا، مناعة: وقاية ، يمدّ : يزود ، البدانة: السّمنة).

– تطلب الباحثة إلى التّلاميذ التّشاور لاستنتاج الفكرة الرئيسة للنص ، فتسألهم عما كان يدور حوله موضوع النّص؟ ومن خلال الاطلاع إلى صور النّص، وبعد التّشاور يتكلم قائد كل مجموعة عن الفكرة التّي توصلت إليها مجموعته ، ومناقشة الباحثة بذلك للتوصل إلى الفكرة الصّحيحة ومن ثم كتابتها على السّبورة. (الغذاء والصّحة)

– تطلب الباحثة من التّلاميذ قراءة الفقرة الأولى قراءة صامتة ومن ثم التّوصل للفكرة التّي تعبر عنها الفقرة من خلال المناقشة بين التّلاميذ داخل كل مجموعة مع بعضهم البعض، وكتابتها على السّبورة (أهمية الغذاء لجسم الإنسان).

- تطلب الباحثة قراءة الفقرة الثّانية قراءة صامتة ومن ثم التّوصل للفكرة التّي تعبر عنها الفقرة و من خلال المناقشة بين التّلاميذ داخل كل مجموعة مع بعضهم البعض و كتابتها على السّبورة (مصادر الغذاء الرئيسية).

–تطلب الباحثة قراءة الفقرة الثّالثّة قراءة صامتة ومن ثم التّوصل للفكرة التّي تعبر عنها الفقرة من خلال المناقشة بين التّلاميذ داخل كل مجموعة مع بعضهم البعض وكتابتها على السّبورة (فوائد الغذاء لجسم الإنسان).

– تطلب الباحثة قراءة الفقرة الرابعة قراءة صامتة ومن ثم التّوصل للفكرة التّي تعبر عنها الفقرة وكتابتها على السّبورة (تناول الطّعام بكميات مناسبة).

تطلب الباحثة قراءة الفكر الرئيسة والفرعية ومن ثم إيجاد أكثر من عنوان للنص ومناقشة كل مجموعة .وكتابة العناوين على السّبورة.

- تطلب الباحثة من التلاميذ بالتفكير بعنوان أخر للنص من حيث الاطلاع على صور الدّرس ومن خلال قراءة الأفكار ، وتعزيز التلاميذ الذين توصلوا إلى عناوين صحيحة.

التّقويم: اختر الإجابة الصّحيحة من بين البدائل المذكورة عقب كل سؤال فيما يلي :

1. "فالغذاء يمنحنا الطّاقة اللازمة لنقوم بأعمالنّا " المقصود بكلمة "**يمنحنا**":

أ. يعطينا ب. يمنعنا

ج. يجازينا د. يبعدنا

2. " ويصبح بعد فترة عاجزاً عن الحركة والعمل" مضاد كلمة" **عاجزا**":

أ. ضعيفاً ب. متكاسلاً

ج. قادراً د. نائماً

3. يحصل الإنسان على غذائه من مصدرين رئيسين كلمة **مصدرين** وكلمة **رئيسيين** ":

أ. جمع ب. مثنى

ج. مفرد د. مصدر

4. كل ما يلي من الأغذية التّي تندرج تحت المصدر الحيواني ماعدا :

أ. الحليب ب. البيض

ج. اللحم د. الذرة

5. اشتمل الموضوع على الأفكار الفرعية الاتية ماعدا:

أ. أهمية الغذاء لجسم الإنسان. ب. أهمية ممارسة الرياضة.

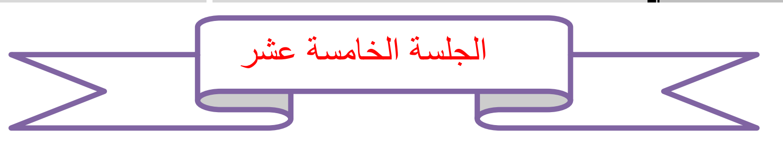
ج. تناول الطّعام بكميات مناسبة د. التّدخين يؤدي إلى السّمنة.

– أن يجيب عن أسئلة النّص بنسبة 80%.

التّعزيز: في الإجراءات السّابقة جميعها تقوم الباحثة باستخدام التّعزيز المعنوي والغذائي والمادي

الواجب المنزلي: إعطاء نص للأطفال وكتابة الفكرة الرئيسة والفكر الفرعية وعنوان أخر للنص





أهداف الجلسة:	الاستراتيجيات المستخدمة:	الوسائل المستخدمة:
- أن يُحدد عنوان النّص. - أن يُحدد الفكرة الرئيسة. - أن يّحدد الفكر الفرعية.	الحوار والمناقشة– التّلخيص	سبورة – بطاقات – صورة

تنفيذ إجراءات الجلسة: بعد الاطلاع على الواجب المنزلي كان لا بد من إعادة تدريب التّلاميذ على مهارات معرفة الفكرة الرئيسة والفرعية .

- تعرض الباحثة صورة نعامة وتسأل التّلاميذ ما الذي ترونه في الصّورة؟ ماهي معلوماتكم عنها؟ عن ماذا سيكون درسنا لهذا اليوم؟
- تقرأ الباحثة النّصّ على التّلاميذ ثم تطرح عليهم أسئلة.

النّعامة

(1)

هي أكْبَرُ طائِرٍ يَعيشُ على سَطْحِ الأَرْضِ ، وقدْ يَصِلُ طولُها مِتْرَيْن ونِصْفاَ ، وَوَزْنُها مئةً وخَمْسَةً وخَمْسين كيلو غراماً ، لذلك فَهِيَ لا تَسْطيعُ أن تَطيرَ، ولكنّها تَعْدو بِسُرْعَةٍ كبيرةِ، تَصِلُ سُرْعَتُها ستّين كيلو مِتْراً في السّاعة.

(2)

النّعامة طائرٌ مُفيدٌ للإنْسان ففي إفْريقيا ، حَيْثُ تَعيشُ هُناك ، يَتَغَذّى النّاسُ عَلى بَيْضِها الْكبيرِ، وَيَنْتَفِعون مِنْ ريشها الْفاخِرِ، فيستعملونه في زينتهم، و في مَلابِسِهِمِ الْوَطنية؛ للدّلالةِ على الْغِنى الكبير.

(3)

والنّعامة هي الطّائرُ الْوحيدُ الّذي له إصبعان في كُلّ قدمٍ. ويسمى ذكرُ النّعام (الظليم) ويَتميز بريشِهِ الأسودِ على الجَسدِ ، وعدد مِن الرّيش الأبيض على جَناحيهِ وذيله، أما لَوْنُ النّعامة فَهو بُني داكِن.

الأسئلة :

1. كم يبلغ كل من طول النّعامة ووزنها؟
2. ماذا يستفيد النّاس من النّعامة؟
3. ماذا يسمى ذكر النّعامة؟
4. كيف يميز النّاس ذكر النّعام عن أنثاه؟

- تقسم الباحثة التّلاميذ إلى مجموعتين وتطلب من كل مجموعة التّفكير بالفكرة الرئيسة للنص. عن ماذا يدور حوله النّص ، وتتلقى الإجابات منهم وتعزز الإجابات الصّحيحة.
- تطلب من كل مجموعة قراءة المقطع الأول من النّص قراءة صامتة ثم وضع الفكرة التّي يعبر عنها المقطع.
- تطلب من كل مجموعة قراءة المقطع الثّاني من النّص قراءة صامتة ثم وضع الفكرة التّي يعبر عنها المقطع الثّاني
- تطلب من كل مجموعة قراءة المقطع الثّالثّ من النّص قراءة صامتة ثم وضع الفكرة التّي يعبر عنها المقطع الثّالثّ
- تجمع الباحثة الإجابات وتطرح كل مجموعة أفكارها ومحاولة مناقشة الأفكار مع الباحثة والمجموعة الثّانية
- تعزيز الفكر التّي كانت تعبر فعلاً عن المقطع المقروء

- تطلب الباحثة من كل تلميذ بعد معرفة العنوان والفكر من تلخيص النّص بأسلوبه وعرضه.

التّعزيز: في جميع الإجراءات السّابقة تقوم الباحثة باستخدام التّعزيز المعنوي والغذائي والمادي

الجلسة السّادسة عشر

نشاط: أكتب تحت كل صورة نوعها (مفرد – مثنى – جمع)



نشاط : تكتب الباحثة أسماء على بطاقات وتطلب من المجموعة الأولى أن يختار كل تلميذ بطاقة وويعطيها لتلميذ آخر من المجموعة الثّانية ليحوّل الأسم المفرد إلى مثنى وجمع ثم يخرج التلميذ ويكتبها على السّبورة.

الكلمات	المثنى	الجمع
لاعب	....	....
معلمة	....	....
رياضي	....	....
معلم	....	....
مُزارع	....	....
سباحة	....	....

التّعزيز : في الإجراءات السّابقة جميعها تقوم الباحثة باستخدام التّعزيز المعنوي والغذائي

الجلسة السّابعة عشر

أهداف الجلسة :	استراتيجيات الجلسة:	الوسـائل المستخدمة:
أن يذكر التّلميذ معاني الكلمات من السّياق. أن يُميز التّلميذ بين الفعل(الماضي والمضارع والأمر) أن يذكر التّلميذ مضاد الكلمات. أن يذكر التّلميذ أكثر من مرادف للكلمة. أن يضع التّلميذ عنوان آخر للنص.	الحـوار والمناقشـة التّعزيز التّعلم التّعاوني	صور ، بطاقات سلة

تنفيذ إجراءات الجلسة: تسأل الباحثة تلميذ مما تتكون عائلتك؟ كم عدد الذكور؟ كم عدد الإناث؟ ما ترتيبك في العائلة؟ هل تُحب عائلتك؟

- بعد ذلك تعرض صور النّص وتسأل ما الذي ترونه في الصّورة؟ ما الذي يبدو عليهم الحزن أم السّعادة؟ ما برأيكم عن ماذا سنتكلم اليوم؟
- بعد مناقشة الباحثة للأطفال والتّوصل إلى عنوان الدّرس تقرأ عليهم النّص وبعد الانتهاء تطرح عدة أسئلة وتعزز الإجابة الصّحيحة.



الْعائِلَةُ السّعيدَةُ

عادَتْ أَمينةُ من الحقلِ مَسْرورَةً بِما جَمَعَتْهُ مِنْ حَبّاتِ تينٍ ناضِجَةٍ ، وَلَمّا حَضَرَ ابْنُها سَميرٌ أَعْطَتْهُ الثّمارَ قائلةً: خُذْ يا وَلَدي هذهِ الْحَبّاتِ مِنَ التّينِ اللّذيذ ،اغْسِلْها ثُمّ كُلْها . أَخَذَ سَميرٌ حَبّاتِ التّينِ شاكِراً أُمَه، ثُمّ غَسَلَها ، وَلَمّا أَكَلَ أَوّلَ حَبّةٍ مِنْها، تَذَكّرَ أَنّ أباهُ يَتْعَبُ في عَمَلِهِ، فَقال في نَفْسهِ: آخُذُ هذِهِ الْحبّاتِ اللّذيذةَ إلى أَبي، فَهُوَ أَحَقُّ بِأَكْلِها مِنّي. قَصَدَ سَميرُ أباهُ ، حيْثُ يَعْمَلُ في حَقْلِه، وَسَلَّمَ عَلَيْهِ ، ثُمّ قالَ: تَفَضّلْ يا أَبي. سَرّ الْأَبُ مِنَ ابْنِهِ ، لكنّهُ لَمْ يَأْكُلِ الثّمار، بَلْ قال في نَفْسِهِ: سَأَحْتَفِظُ بِها حَتَى أعودَ إلى الْبَيْتِ، وَأُقَدّمَها لِزَوْجَتي، فَهِيَ أَحقّ بِها

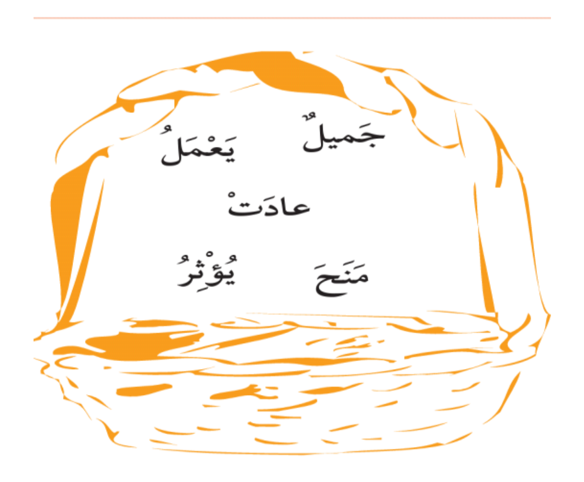
وَلمّا عادَ أبو سَميرٍ مِنْ عَمَلِهِ ، قَدّم ثِمارَ التّينِ لامرأته أمينَة، فَدُهِشت، ودُهِشَ سَميرٌ ،وَتَناوَلوا هذِهِ الْفاكِهةَ اللّذيذَة في جَوٍّ مِنَ السّعادَةِ الْعائليّةِ، فَكُلُّ مِنْهُمْ آثَرَ غَيْرَهُ عَلى نَفْسِهِ.

الأسئلة:

1. ما اسْمَ الْفاكهةِ التّي جمعتها أمينةُ؟
2. لِماذا لم يُكمل سمير أكل حبات التّين؟
3. ما الذي يَدلّ على أنّ أُم سميرٍ تُحب النّظافة؟
4. مَنْ أكل حبات التّين؟
5. بماذا تصف عائلة سمير؟
6. ما الذي أعجبك في عائلة سمير؟
7. نختار عنواناً آخر للدرس.

نشاط1: تقوم الباحثة بكتابة كلمات على السّبورة وتضع سلة يوجد فيها كلمات وتطلب من التّلاميذ اختيار الكلمة المناسبة في المعنى لكل كلمة على السّبورة.

أعطى.........،حَسَنٌ..........،يسيطر..........،يَشتغلُ.............رجعت..............



نشاط2: تكتب الباحثة أفعال في الزمن الماضي على بطاقات وتوزعها على المجموعات وتطلب من كل مجموعة كتابة الفعل المضارع والأمر للأفعال المكتوبة ثم تعزز المجموعة الصّحيحة وتصحح للخاطئة.

فِعْلُ الأَمْرِ	الْفِعْلُ الْمُضارِعُ	الْفِعل الْماضي
....	....	أَكَلَ
....	....	عادَ
....	....	عَدّ
....	....	جَلَسَ
....	....	وَضَعَ

نشاط3: توزع الباحثة خمس بطاقات حمراء على المجموعة الأولى تحتوي على كلمات وتوزع خمس بطاقات باللون الأخضر تحتوي على ضدّ الكلمات في البطاقات الحمراء وتطلب الباحثة من المجموعة الأولى اختيار بطاقة والصّاقها على السّبورة وعلى المجموعة الأخرى اختيار البطاقة المناسبة التّي تمثل ضِدّها وبالتّناوب بين المجموعات في الصّاق البطاقات ، ويتم تعزيز المجموعة التّي أجابت بشكل صحيح.

المجموعة الأولى	المجموعة الثّانية
السّعادة	الْحُزْن
سُرَّ	تالفة
أعْطتهُ	يَسْتَريح
ناضِجةِ	أخذتْ
يَتْعَبُ	غَضِبَ

- تكتب الباحثة عدد من الكلمات على السّبورة وتطلب من كل مجموعة كتابة أكثر من مرادف لها ثم تجمع الاجابات وتكتبها على السّبورة وتعزز المجموعة الصّحيحة.

(عادت: رجعت ، مشت إلى المكان الذي كانت فيه / حضر، جاء ، أتى / السّعيدة، المسرورة ، الفرِحة / قصد: ذهب ، مشى)

- تطلب الباحثة من كل مجموعة النّظر إلى صور الدّرس و التّفكير بعنوان أخر للنص والمجموعة التّي تعطي عنوان مناسب للنص تُعزز

التّعزيز: في الإجراءات السّابقة جميعها تقوم الباحثة باستخدام التّعزيز المعنوي أو الغذائي أو المادي.

الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من التّلاميذ كتابة نص يوضح فيه من أنت ؟وفي أي صف ؟ وممّ تتكون عائلتك وما ترتيبك فيها؟

الجلسة الثّامنة عشر

أهداف الجلسة :	استراتيجيات الجلسة	الوسائل المستخدمة:
أن يذكر التّلميذ معاني الكلمات من سياق الكلام. أن يَستنتج التّلميذ الفكرة الرئيسة للنص . أن يُحدد التّلميذ المكان والزمان من النّص. أن يَستنتج التّلميذ صفات الشخصيات الواردة في النّص أن يُميز التّلميذ بين الحقيقة والرأي .	المناقشة التّعلم التّعاوني النّمذجة ، لعب الأدوار، التّعزيز	صور طيور سبورة، بطاقات أوراق مرسوم عليها وجوه طيور

التّهيئة: تعرض الباحثة صوراً لحيوانات تعيش في الماء وحيوانات تعيش على اليابسة وتناقش الباحثة التّلاميذ في أماكن عيش كل حيوان موجود في الصّورة وعن صفاته، وعن الحيوانات التّي تعيش في الغابة.





حَذارِ مِنَ الْغَرور

دَعا الهُدْهُدُ طُيورَ الْغابَةِ ، مُنْذُ الصّباحِ الْباكِرِ ، إلى اجْتِماعٍ طارِئٍ، فَسارَعَتِ الطّيورُ تَمْسَحُ عَنْ عُيونِها آثارَ النَّوْمِ، وَمَضَتْ نَحْوَ السّاحةِ الْكَبيرةِ ، فَوَقَفَ الْهُدْهُدُ قائِلاً : تَعْلمونَ ، أيُّها الأَعِزّاءُ، أنَّ هَذِه الْغابَةَ هِيَ مَوْطِنُنا ، وَمَوْطِنُ آبائنا وَأَجْدادِنا ، وَستكونُ لأَوْلادِنا وَأَحْفادِنا مِنْ بَعْدِنا ، وَلكِنّ الأُمورَ بَدَأَتْ تسوء بعد أن استطاعت بُنْدُقِيَّةُ الصّيّادِ الْوُصولَ إلى هُنا ، فَأَصْبَحَتْ تُشَكّلُ خَطَراً عَلَيْنا .

تَساءَلَ عُصفورٌ صَغيرٌ : كَيْفَ؟ قُلْ لَنا. فَأَجابَ الْهُدْهُدُ : لَعَلّكُمْ لاحَظْتُمْ كَيْفَ أَخَذَ عَدَدُنا يَتَناقَصُ ، وَخُصوصاً تِلْكَ الأَنْواعَ الْمُهِمّةَ لَهُم .تساءلَ الْبَبّغاءُ : مِثْلَ ماذا؟

قال الْهُدْهُد: مِثْلَ الكَنار والْبُلْبُلِ والْكروان، ذاتِ الأصْواتِ الرّائعَة ، وَمِثْلَ الْحَمامِ والدّجاجِ والْبَطِّ ذاتِ اللّحْمِ الْمُفيد، والْبَيْضِ الْمُغَذي ، وَمِثْلَكَ ، أيُّها الْبَبّغاء ، فَأَنْتَ أ فْضَلُ تسْلِيَةٍ لَهُمْ في الْبيوت. وَقَفَ الطّاووسُ مُخْتالاً ، فارِداً ريشَهُ الْمُلوّنَ ، وَقال: لا بُدّ أنّكَ نَسيتَني أيُّها الْهُدهُد ، فَلَمْ يَرِدِ اسْمي على لِسانِكَ ، مَعَ أنّني أجْمَلُ

الطّيورِ التّي يُحِبُّ الإنْسانُ الْحُصولَ عَلَيْها، لِيُزيّنَ بِها حَدائِقَه. فأجاب الْهُدْهُد : لَمْ أنْسَكَ ، فَشَكْلُكَ مِنْ أجْمَلِ الأشْكالِ ، وَلكِنْ حَذارِ مِنَ الْغُرور. فقال الْحَجَلُ بِدَهاء : مَعَك حَقٌّ فيما قُلْتهُ أيُّها الْهدْهُد ، حَذار مِنَ الْغَرور غَضِبَ الطّاووسُ ، وَهَمّ أنْ يَضْرِبَ الْحَجَل ، وَلكِنّ الْهُدْهُدَ تَدَخّلَ قائِلاً :دَعونا الآن مِنْ خلافاتِكُم ، فَأَنْتُمْ إخْوةٌ ، وَيَجَبُ أنْ لا تَنْشغِلوا عَنِ الْمُشْكِلَةِ الْخَطيرة التّي تُواجِهُنا جَميعاً .

قال الشُّحْرور: مَعَكَ حَقٌّ قُل لنا ماذا نَفْعل؟ فَأَجابَ الْهُدْهُد: لِيَذْهَبْ كُلُّ مِنْكُمْ إلى عُشّهِ ، وَيَأْتِني غداً في مِثْلِ هذا الْوَقْتِ ،وَقدْ حَمَلَ إِلَيّ حَلاً نسْتَطيعُ بِه حِمايَةَ أنفسِنا مِنْ بَنادِقِ الصّيّادين.

- تبدأ الباحثة الدّرس بعرض سريع يوضح حكاية الدّرس التّي جرت بين الطّيور في الغابة ، بعدها تنتقل إلى مكان فسيح لتنفيذ الموقف التّعليمي حيث يتم اختيار التّلاميذ لتمثيل الأدوار التّالية : (الهدهد – العصفور – الببغاء – الطّاووس –-الحجل)
- تطلب الباحثة إلى التّلاميذ تمثيل الأدوار بتلقائية ، حيث تظهر الطّيور في الاجتماع الطّارئ الذي دعا إليه الهدهد ، ويتولى كل تلميذ في الدّور تقمص دور الشخصية التّي تمثلها، بعد الانتهاء تتناقش الباحثة مع التّلاميذ من خلال طرح أسئلة من النّص على التّلاميذ :

1. مَتى دَعا الْهُدهُدُ طُيور الْغابَةِ إلى الاجتماع؟
2. ما الْخَطَرُ الّذي نبّه إليْهِ الْهُدْهُد؟
3. ما العلاَقة التّي تَرْبِطُ الطّيورَ بالْغابةِ؟
4. في أي مكان دارت أحداث القصة ؟.
5. في أي وقت دارت أحداث القصة؟
6. ما أسماء الشخصيات التّي وردت في النّص؟
7. ما صفة الطّاووس؟

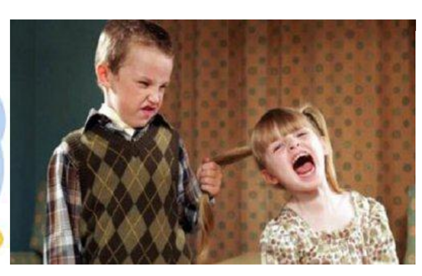
تتناقش الباحثة مع التلاميذ في معاني بعض الكلمات :

الأنواع: وتشير الباحثة إلى الطّيور في الصّورة لمعرفة معنى الأنواع. حيث هناك أنواع من الطّيور المختلفة منها نأكل بيضه ونها نأكل لحمه ومنها ذات أشكال وأصوات جميلة ، ويتوصل التّلاميذ بعد المناقشة معنى الأنواع : الأصناف.

المفيدة: النّافعة، تعرض الباحثة صوراً لطعام وتسأل التّلميذ: ماذا تقدم لنا هذه الأطعمة؟ لماذا نحن نتناولها؟ هل هي ضارة لأجسامنا أم نافعة؟ وبذلك يتوصل التّلاميذ بعد مناقشة إلى معنى المفيدة وهي النّافعة.

- تقسم الباحثة التّلاميذ إلى مجموعات وتطلب إلى التّلاميذ تحديد الفكرة الرئيسة للنص، ويتكلم قائد المجموعة عن الفكرة التّي تم التّوصل إليها ومناقشة الباحثة في ذلك وتعزيز المجموعة التّي حاولت التّوصل إلى الفكرة الرئيسية (الحذر من الغرور)
- تسأل الباحثة التّلاميذ لماذا دعا الهدهد الطّيور إلى اجتماع طارئ؟ ما الحقيقة التّي حصلت في الغابة ؟ وما رأيك بدعوة الهدهد الطّيور إلى الاجتماع؟

نشاط: توزيع عدة صور وتسأل الباحثة التّلاميذ ما رأيك :


- ماذا تفعل الفتاة في أول صورة؟ وما رأيك بذلك؟
- ماذا يفعل التّلميذ بأخته بالصّورة الثّانية؟ وما رأيك بذلك؟
- ماذا يفعل التّلميذان بالصّورة الثّالثّة؟ وما رأيك بذلك؟
- خلال مناقشة الباحثة مع التّلاميذ في الاسئلة التّي طرحتها وإجابتهم عليها

توضح الباحثة أنّ هناك اختلافاً بين (الحقيقة والرأي).

فالحقائق : هي أحداث حصلت فعلاً في الواقع.

الرأي : هي أفكار تخطر في ذهن الإنسان عندما يُطرَح عليه موقف

مثل : تذهبُ التّلميذةُ إلى المدرسةِ كلّ صباح مشياَ على الأقدام (حقيقة)

(الرأي): ذهاب التّلميذة إلى المدرسة كلّ صباح باستخدام حافلة المدرسة.

–تطلب الباحثة من التّلاميذ ذكر أحدهما حقيقة وذكر تلميذ اخر رأيه .

التّقويم: اختر الإجابة الصّحيحة:

1. دعا الهدهد طيور الغابة إلى اجتماع طارئ" المقصود بكلمة " طارئ":

أ. مفاجئ ب. سريع

ج. غير مهم د. معروف

2. " ولكن الأمور بدأت تسوء منذ أن استطاعت بندقية الصّياد الوصول إلى هنا " مضاد كلمة " تسوء":

أ. تزداد صعوبة ب . تتحسن

ج. تتلاشى د. تفشل

3. كلمة "الصّيادين" نوعها:

أ. مفرد ب. مثنى

ج. جمع د. مصدر

4. جميع ما يأتي شخصيات في النّص ما عدا شخصية واحدة هي :

أ. الشحرور ب. الحجل

ج. الدّيك د. الطّاووس

5. صفة الطّاووس:

أ. التّواضع ب. النّشيط

ج. الضعيف د. المغرور

6. المكان الذي حدث فيه اجتماع الحيوانات:

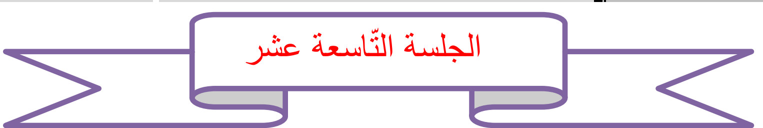
أ. البحيرة ب. البيت

ج. الغابة د. الكوخ

– أن يجيب التّلميذ عن أربعة أسئلة من التّقويم بشكل صحيح.

التّعزيز: في الإجراءات السّابقة جميعها تقوم الباحثة باستخدام التّعزيز المعنوي والمادي

الواجب المنزلي: تلخيص الدّرس مع ذكر الفكرة الرئيسة ، وشخصيات القصة.


الجلسة التّاسعة عشر

أهداف الجلسة:	استراتيجيات الجلسة:	الوسائل المستخدمة:
أن يُحدد التّلميذ الشخصيات الواردة في النّص. أن يستنتج التّلميذ صفات الشخصيات الواردة في النّص. أن يُميز التّلميذ بين ما يتصل وما لا يتصل بالموضوع أن يجد التّلميذ حلاً للمشكلة.	الحوار والمناقشة التّعلم التّعاوني السّرد القصصي التّعزيز	صور حيوانات

التّمهيد للجلسة : تسأل الباحثة التّلاميذ عن عنوان الدّرس الماضي وطرح بعض الأسئلة عليهم من النّص؟

1- من دعا الحيوانات إلى الاجتماع في الغابة؟
2- ما اسم أجمل الطّيور في الغابة؟
3- ما اسم الشخصيات الموجودة في النّص؟
4- في أي وقت حدث الاجتماع ؟ وفي أي مكان؟
5- ما الصّفة التّي كان يتصف بها الطّاووس؟ والصّفة التّي يتصف بها الهدهد؟
6- ما معنى كل من مضت- مختالاً -دهاء؟

- تعرض الباحثة صور لكلب وفيل ثم تسأل هل هم من ضمن المدعوين إلى الاجتماع؟ ولماذا ؟بعد مناقشة الباحثة مع التّلاميذ أن الدّعوة فقط للطيور وأن الكلب والفيل ليسوا من أنواع الطّيور ليس لهم صلة بالاجتماع . تسأل الباحثة التّلاميذ عن ذكر أنواع أخرى من الحيوانات ليس لهم صلة بالاجتماع. ولماذا؟
- تطلب الباحثة إلى التّلاميذ من خلال المجموعات :

أ- تحديد ماهي المشكلة المطروحة في النّص ؟ بدأ الصّياد يصطاد أنواع الطّيور ببندقيته
ب- وكيفية التّوصل إلى معرفة أنّها مشكلة / لأنها تشكل خطر على حياة الطّيور.
ت- ما الحل المناسب للمشكلة المطروحة؟/ يتناقش التّلاميذ في إيجاد حل للمشكلة وطرحها من خلال قائد كل مجموعة.

ث- تراقب الباحثة التّلاميذ أثناء الحل التّعاوني، ومناقشتهم من خلال قائد كلّ مجموعة على الأسئلة المطروحة وتعزيز المجموعة التّي كانت إجاباتها صحيحة ومساعدة المجموعة التّي لم تتمكن من الإجابة بشكل صحيح وتوضح لها الإجابات الصّحيحة.

ج- تطلب الباحثة إلى التّلاميذ استخدام استراتيجية السّرد القصصي في التّكلم عن قصة الدّرس وذلك بسرد القصة مع استخدام أسلوب التّعبيرات و الإيماءات وتغير نبرة الصّوت بما يلائم الشخصية في القصة ودون إغفال الفكرة الرئيسة للنص و ما يدور فيه من أحداث.

التّقويم: اختر الاجابة الصّحيحة من البدائل الموجودة:

1. لحل مشكلة تناقص أعداد الطّيور يجب على الطّيور أن:

أ. تهرب داخل الغابة   ب. تبتعد عن بندقية الصّياد   ج. لا تعمل شيئاً.

د. تتحد فيما بينها لتواجه خطر اصطيادها

2. " وقف الطّاووس مختالا"، مرادفات كلمة " مختالا":

أ. متكبرا، مغرورا، متباهيا   ب. متواضعا، خجولا، طيبا

ج. غاضباً، متألماً ،حزيناً   د. شجاعا ، مقداما ، جسورا.

3. كلّ الجمل الواردة تعبر عن حقيقة ما عدا واحدة تعبر عن رأي وهي :

أ . تسكن الحيوانات في الغابة   ب. صفة الطّاووس الغرور

ج. اجتماع الطّيور في الصّباح الباكر   د. تغير الطّيور مكانها كي لا يصطادها الصّياد

4. صفة الْهُدهد هي :

أ. التّكبر   ب. الغيرة   ج. القيادة   د. الغرور

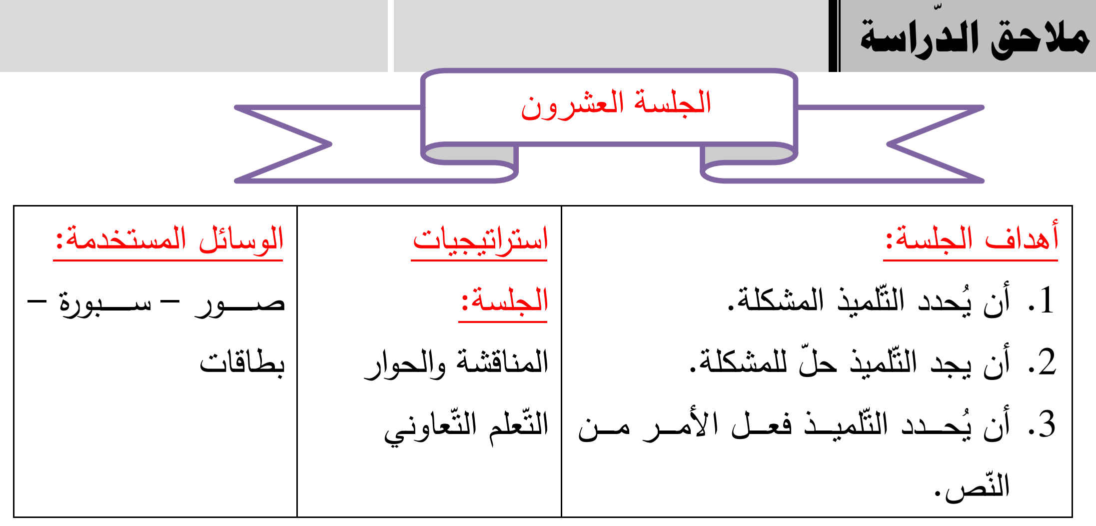
5. كل الحيوانات التّالية مدعوة إلى الاجتماع ماعدا :

أ. الطّاووس   ب. الحمار   ج . الهدهد   د . الحجل

- أن يذكر يجيب التّلميذ عن أسئلة التّقويم بنسبة 80%.

التّعزي: في الإجراءات السّابقة جميعها تقوم الباحثة باستخدام التّعزيز المعنوي والغذائي والمادي

الواجب المنزلي: اختيار كل تلميذ مشكلة وكتابة مجموعة حلول لها



الجلسة العشرون

أهداف الجلسة:	استراتيجيات الجلسة:	الوسائل المستخدمة:
1. أن يُحدد التّلميذ المشكلة. 2. أن يجد التّلميذ حلّ للمشكلة. 3. أن يُحدد التّلميذ فعل الأمر من النّص.	المناقشة والحوار التّعلم التّعاوني	صور – سبورة – بطاقات

تنفيذ إجراءات الجلسة : بعد اطلاع الباحثة على الواجب المنزلي ووجود أطفال عدم التّمكن من تحديد المشكلة وإيجاد حل لها فكان لابد من جلسة ثانية لمساعدتهم على التّمكن من هذه المهارة.

- تقرأ الباحثة نص على التّلاميذ وتطلب منهم الانتباه جيداً ثم بعد الانتهاء تطرح مجموعة من الأسئلة:

– طلبَتِ الأمُّ إلى وَلدِها فراسٍ الذَّهابَ إلى البَّقالِ وشِراءَ البَنَدورَةِ. ذَهبَ فراسٌ إلى البَّقالِ، وعادَ حاملاً صندوقَ البَنَدورَةِ. قلّبَتِ الأُمُّ حبّاتِ البَنَدورَةِ، فوجدَتْ أنَّ أغلبَها فاسدٌ. غضبَتِ الأمُّ وقالتّ لولدِها: لماذا لمْ تتفحَّصِ حباتِ البَنَدورَةَ قبلَ شِرائِها ؟ أجابَ فراسٌ: ولكنْ يا أمِّي قُلْتِ لي أنْ أشتريَ البَنَدورَةَ، ولمْ تطلبي إليَّ أنْ أتفحَّصَها.

– وفي يومٍ باردٍ مِنْ أيّامِ الشّتاءِ طلبَتِ الأمُّ إلى فراسٍ أن يُدخِلَ الدّجاجَ إلى أقفاصِهِ حتّى لا يموتَ مِنْ شِدَّةِ البَرْدِ. جرى فراسٌ وراءَ الدّجاجاتِ حتَّى أدخلَها إلى القفصِ. وفي صَّباحِ اليوم التّالي تَفاجأتِ الأمُّ بموتِ الفراخِ مِنْ شِدَّةِ البَرْدِ. صاحَتْ الأم بفراسٍ: لماذا لمْ تُدْخِلِ الفراخَ إلى القفصِ ؟ أجابَ فراسٌ: يا أُمِّي قُلْتِ لي أنْ أُدخِلَ الدّجاجَ إلى الأَقْفاصِ ولمْ تقولي لي أدخل الدّجاجَ والفِراخَ. فَكَّرَتِ الأُمُّ وقالتْ: كيفَ أجعلُ ابني العزيزَ ينتبه إلى معنى الكلام ولا يشرد في الذهن ولا أو يتتبَّعُ الكلامَ حَرفيَّاً ؟؟..!!.

الأسئلة:

1. ماذا طلبَتِ الأمُّ من وَلدِها فراسٍ؟
2. لماذا غضبَتِ الأُمُّ من فراس؟
3. لماذا لم يتفحص فراس البندورة؟
4. لماذا لم يدخل فراس الدّجاج والفراخ؟

نشاط: توزع الباحثة على كل تلميذ ورقة وتطلب منه كتابة ما يعتقد إنها مشكلة يعاني منها فراس. بعد ذلك يتم قراءة الإجابات لمعرفة هل تمكنوا من تحديد المشكلة .

- تطلب الباحثة من التّلاميذ النّظر إلى الصّورة وتفسير ماذا يجري فيها ؟ الأم تفحصت البندورة ووجدت أغلبها فاسدة . تسألهم: لماذا أحضر فراس البندورة الفاسدة ؟ تطلب منهم النّظر إلى الصّورة الثّانية ماذا يجري فيها ؟ تفاجأ الأم من موت الفراخ .تسألهم: لماذا ماتت الفراخ ؟
- برأيك ما هي المشكلة التّي يعاني منها فراس ؟ عدم فهم معنى الكلام وشرود الذهن وتتبع الكلام حرفياً.
- تطلب الباحثة من كل مجموعة التّفكير بحلول لمساعدة فراس لحل مشكلته ، وبعد ذلك يتم كتابة الحلول على السّبورة والمقارنة بين أجوبة كل مجموعة ، وتعزيز المجموعة التّي كانت حلولها جيدة.

المجموعة الأولى	المجموعة الثّانية
الحلول :........................	الحلول ....
....	....
....	....
....	....

- تطلب الباحثة من كل تلميذ كتابة الأفعال التّي أمرت بها الأم فراس.
- أن يجد التّلميذ حلين للمشكلة المطروحة عليه.

التّعزيز: في الإجراءات السّابقة جميعها تقوم الباحثة باستخدام التّعزيز المعنوي والتعزيز الغذائي

الجلسة الواحد والعشرون

أهداف الجلسة:	استراتيجيات الجلسة:	الوسائل المستخدمة:
أن يستنتج التّلميذ الفكرة الرئيسة.	المناقشة	السّبورة
أن يستنتج التّلميذ الفكر الفرعية.	النّمذجة	صورة
أن يذكر التّلميذ مرادف لكلمات من النّص.	التّلخيص	بطاقات
أن يضع التّلميذ أكثر من عنوان مناسب للنص.	التّعزيز	
أن يذكر التلميذ أسماء الشخصيات الموجودة في القصة	التّعلم التّعاوني	

التّهيئة : تقرأ الباحثة النّص قراءة جهرية على التّلاميذ وعند الانتهاء تطرح عليهم أسئلة من النّص

الْعَمَلُ الشرّيفُ

(1)

كانَ شَيْخٌ يَمْلكُ ثَرْوَةً عَظيمَة ، فَلَمّا شَعَرَ بِدنُوِّ أجَلِه، جَمعَ أَوْلادَهُ الثّلاثَة ، وَوزّعَ عَلَيْهِمْ أمْواله، ماعدا ثَلاثَ جَواهِرَ احْتَفَظَ بِها ، وَقال لَهُمْ : مَنْ يَعْمَلْ مِنْكُمْ عمَلاً شَريفاً يَأخُذْ جَوْهَرَة

(2)

بَدَأَ كُلُّ وَلَدٍ عَمَلُ بِجِدٍّ ، وَبَعْدَ أُسْبوعٍ جاءَ أَوْلادُهُ الثّلاثّة ، فَقَالَ الأوّلُ: يا أبتِ ، أوْدَعَني رَجُلٌ مُسِنٌّ مِقْداراً كَبيراً مِنَ الْمال ، وَلَمّا طَلَبَهُ مِنّي رَدَدْتُهُ إليْهِ كامِلا. فَأجابه والدّه : إنّ عَمَلَكَ هذا نوْعٌ مِنَ الأمانة تَسْتحِقُّ عَلَيْه جَوْهَرَة ، ثُمّ قَدّمها إليْه.

(3)

أما الثّاني ،فقال لأبيه : بيْنما كُنتُ سائِراً عَلى شاطِئِ الْبَحْرِ ، رَأَيتُ وَلداً يَغْرَقُ ، فَبادَرْتُ إلى مُساعدَته ،وَأنْقَذْتُهُ ثُمّ عُدْتُ بِه إلى أُمّهِ الْمِسْكينة ، فَقالَ لَهُ والدّه : إنّ عَمَلَكَ هذا فيه شَفَقة وَشَجاعةٌ وكافأهُ بالْجَوْهَرَة الثّانية.



(4)

تقدّم الأبْنُ الثّالثّ ، فقال: أمّا أنا فَقَدْ وَجَدتُ خَصْمي وقَدْ تَعَرّضَ لِحادِثِ سَيْر ، فَقَدّمْتُ لهُ الإسْعافاتِ الأوّليّة ، واتّصَلْتُ بَالمُستَشْفى، فَحَضرتْ سَيّارةُ إسْعاف ، وَرافَقْتُهُ إلى الْمُسْتَشْفى وَاطْمأننْتُ عَلَيه ، وَدَعَوْتُ لَهُ بِالسّلامة ، وَسامَحْتُهُ. فَلَمّا سَمِعَ وَالدّهُ مِنْه ذلك قال : إنّ عَمَلَكَ هذا عَمَلٌ شَريفٌ لِذا اسْتَحْقَقْتَ الْجَوْهَرَةَ الثّالثّة.



ثُمّ تَوَجّه الأبُ أبْنائه الثّلاثة قائِلاً : إنّكُمْ يا أبْنائي شُرَفاءُ بأعْمالكُمُ ، وأرْجو أن تَظلّوا كذلك حَتّى تكْسَبوا رضا اللّه وَمَحَبة النّاسِ ، واحْتِرامَهُمْ لَكُمْ.

1- ما الَذي كان يمْلِكُهُ الشّيْخُ؟

2- كمْ عَدَدُ أوْلادِ الشّيْخِ؟

3- بِماذا أحَسّ الشّيخُ؟

4- لِماذا اسْتَحَقّ الابنُ الأوّلُ الْجَوْهَرَةَ ؟

5- بِماذا وَصفَ الأبُ أبْناءَهُ الثّلاثَة؟

6- ماذا رأى الْوَلَدُ الثّاني على شاطئ الْبَحْرِ؟

7- - ماهي الشخصيات التّي وردت في القصة؟

- تتناقش الباحثة مع التّلاميذ في معاني المفردات مثل (**مُسِنٌ بعرض صورة شخص كبير بالعمر عليهم – شعرَ بِدُنُوّ أجِلِهِ: عرض صورة رجل كبير مريض – الخصم تعرض الباحثة صورة فيها ديك وعدوه الثّعلب).**



- تقسم الباحثة التّلاميذ إلى مجموعات وتطلب منهم استنتاج الفكرة الرئيسية التّي يدور حولها النّص من خلال طرح السّؤال بم يخبرني هذا الموضوع؟ .

- تطلب الباحثة من التّلاميذ قراءة كل فقرة قراءة صامتة ومن ثم استنتاج الفكرة التّي تعبر عنها الفقرة بقولها ما هي العبارة التّي تلخص المعلومات الموجودة في الفقرة؟
- تناقش الباحثة التّلاميذ من خلال قائد كل مجموعة الأفكار التّي توصلوا إليها ومن ثم كتابتها على السّبورة .
- ماهي أسم الشخصيات الموجودة في النّص؟

التّعزيز: في الإجراءات السّابقة جميعها تقوم الباحثة باستخدام التّعزيز المعنوي والغذائي

الجلسة الثّانية والعشرون

الوسائل المستخدمة في الجلسة:	استراتيجيات الجلسة:	أهداف الجلسة:
بطاقات – صور – سبورة	المناقشة – التّعلم التّعاوني – التّلخيص	أن يستنتج التّلميذ العاطفة المسيطرة في النّص المقروء أن يُكوّن التّلميذ رأي حول القضايا المطروحة في النّص

التّمهيد: التّذكير بالدّرس السّابق من خلال طرح أسئلة على التّلاميذ: ما الّذي كان يمْلِكُهُ الشّيْخُ؟ ماهي الشخصيات التّي وردت في القصة؟ بِماذا وَصَفَ الأبُ أبْناءَهُ الثّلاثَةَ؟

نشاط 1:



- تعرض الباحثة الصّور على التّلاميذ وتسألهم: ماذا ترى في الصّورة الأولى ؟ أم غاضبة من طفلتها ؟ يا ترى لماذا؟ لأن البنت فعلت أشياء غير صحيحة لذلك غضبت أمها منها .
- ننتقل إلى الصّورة الثّانية . ماذا ترى في الصّورة الثّانية ؟ أم تُعاتب ابنتها على ما فعلت ؟ يا ترى هل الأم غاضبة لدرجة كبيرة مثل الصّورة الأولى؟ أنها فقط تعاتبها لأنها تعرف أن ابنتها ستفعل ما هو صح .
- ماذا ترى في الصّورة الثّالثّة؟ أم تحتضن ولدها وهي فَرِحة . لماذا؟ لأن أبنها يفعل كل ما تقول له والدّته.
- بعد النّظر في الصّور الثّلاثة يا ترى ما مشاعر الأم في كل صورة؟ الأولى (الغضب) الثّانية (العتب واللوم) والثّالثّة (السّعادة والرضا).
- (إنّكُم يا أبْنائي شُرَفاءُ بأعْمالِكُمُ):تسأل الباحثة ما مشاعر الأب هنا تجاه أبنائه(الفخر)
- تطرح الباحثة على التّلاميذ سؤال (ما رأيكم بموضوع النّص و حُكم الأب ؟ تتلقى الباحثة الإجابات من التّلاميذ وتناقشهم في آراءهم.

نشاط:

تطلب الباحثة من التّلاميذ ذكر رأيه بضرب الأم الولد المخطأ وما التّصرف الصّحيح الذي يجب اتباعه من قبل الأم مع الولد المخطأ ؟، ويتم تعزيز الإجابات ذات الحل الأفضل.

- وبعد توضيح الباحثة خطوات استراتيجية التّلخيص للأطفال **من خلال خطوات**

✓ **تحديد الفكرة الرئيسة للقصة**

✓ **تحديد الفكر الفرعية**

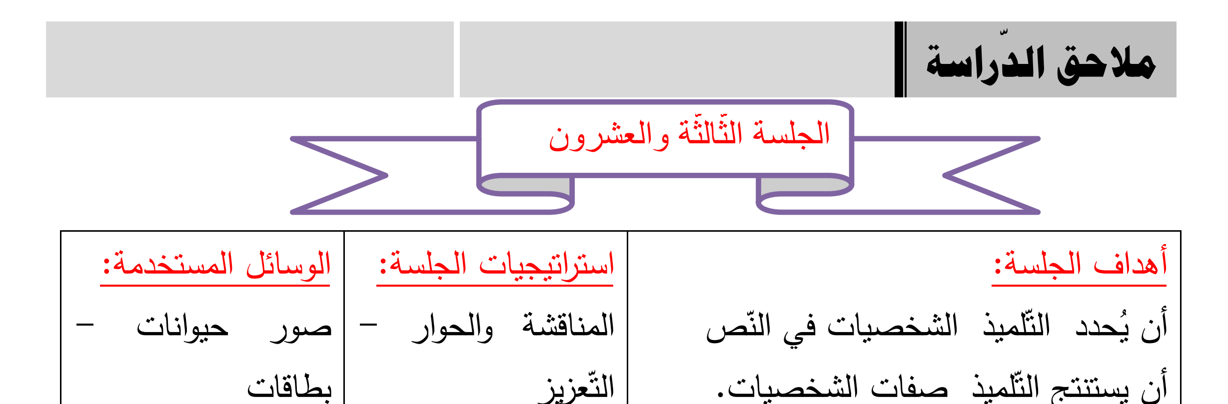
✓ **الموقف الذي حدث أولا...... ثانيا...........ثالثّا**

✓ **الشخصيات الموجودة في القصة**

- تطلب الباحثة من التّلاميذ خلال مجموعات تلخيص القصة. يتم تقويم عمل كل مجموعة والتّي لم تغفل العناصر الأساسية في التّلخيص يتم تعزيزها .
- **أن يلخص القصة بأسلوبه دون إغفال العناصر الأساسية للقصة (الفكرة الرئيسة – الفكر الفرعية – الشخصيات – المواقف التّي حدثت بالتّرتيب) بنسبة 90%.**

التّعزيز: في الإجراءات السّابقة جميعها تقوم الباحثة باستخدام التّعزيز المعنوي والغذائي

الواجب المنزلي: إعطاء نص للأطفال والطّلب منهم تلخيصه بأسلوبه.



أهداف الجلسة:	استراتيجيات الجلسة:	الوسائل المستخدمة:
أن يُحدد التّلميذ الشخصيات في النّص أن يستنتج التّلميذ صفات الشخصيات. أن يَذكر التّلميذ رأيه حول القضايا المطروحة	- المناقشة والحوار التّعزيز	- صور حيوانات بطاقات

تنفيذ إجراءات الجلسة : تعرض الباحثة صور لحيوانات وتسألهم عن اسم كل واحد منها وما يعرف من معلومات عنها، ثم تقرأ نص على التّلاميذ:

حديقة الحيوانات

سارة فتاة طيبة القلب ، وتحب النّاس جميعاً ، أرادت في أول أيام العطلة الصّيفية الذهاب إلى حديقة الحيوانات، ذهبت سارة برفقة أمها . كانت سارة تقف أمام كل قفص لتُشاهد ما بداخله ، وتحدثت سارة قائلة: اعترضتنا القرود المرِحة وقد كانت تمتع النّاظرين بحركاتها وكانت تقلدنا في كل ما نفعل ، ثُمّ انتقلنا إلى قفص الدّب فأرعبني صوته ، ثم مررنا على الزرافة ادهشني طولها الخارق ، ومررنا بقفص النّمر الذي أُعجبت بفروه الرائع . ورأيت الجمل وقالتّ لي أمي إنه أكثر الحيوانات صبراً على الماء ، استمتعت كثيراً ورجعت إلى المنزل مسرورة.

- تطرح الباحثة الأسئلة التّالية:
  1. إلى أين أرادت سارة الذهاب في أول أيام العطلة الصّيفية؟
  2. ماهي الحيوانات التّي شاهدتها سارة؟
  3. ما صفة كل حيوان ؟
- بعد إجابة التّلاميذ عن الاسئلة يتم تعزيز الإجابات الصّحيحة وتصحيح الخاطئة.
- نشاط: تسأل الباحثة التّلاميذ : هل تحبون الحيوانات؟ وأي حيوان من الحيوانات هو المفضل لديكم ؟ ولماذا، ما رأيك في تربية حيوان في منزلك ؟ تطلب من كل تلميذ الإجابة عن الأسئلة ، وعند الانتهاء يتحدث كل تلميذ عما كتبه .
- تطلع الباحثة على آراء التّلاميذ حول تربية الحيوانات وتناقشهم بذلك من خلال معرفة ما فوائد ومضار تربية الحيوانات، وتعزز الإجابات المميزة.

التّعزيز : في الإجراءات السّابقة جميعها تقوم الباحثة باستخدام التّعزيز المعنوي والغذائي

الجلسة الرابعة والعشرون

أهداف الجلسة:	استراتيجيات الجلسة:	الوسائل المستخدمة:
أن يذكر التّلميذ مرادف الكلمة. أن يستنتج التّلميذ الفكرة الرئيسة للنص. أن يستنتج التّلميذ الفكر الفرعية. أن يذكر التّلميذ الشخصيات الموجودة في النّص.	المناقشة والحوار التّعليم التّعاوني مخطط (KWL)	سبورة – بطاقات – قلم – ممحاة – أوراق عمل

اجراءات الجلسة : تقسم الى جلستين





الدّيكُ وَ الثّعْلَبُ

(1)

يُحْكى أنَّ ثَعْلَباً شَعَرَ بِالْجوعِ ، فَانْطَلَقَ يَبْحَثُ عَنْ فَريسَةٍ لَهُ في الْغابَةِ . وَلَمْ يَلْبَثْ أَنْ رَأى ديكاً سَميناً جالساّ عَلى غُصْنٍ في أَعْلى الشّجَرَة. وَلَمّا لَمْ يَكُنِ الثّعْلَبُ قادِراً على تَسَلُّقِ الشَّجَرَةِ، وَ الوُصولِ إلى ذلِكَ الدّيكِ الّذي اشْتَهاهُ ، لَجَأَ إلى مَكْرِهِ الْمَعْروفِ ، وَدَهائِهِ الْمَشْهورِ، وَجَعَلَ يُحاوِلُ إقْناعَ الدّيكِ بِالنّزولِ إلى الأرْضِ وَيَقول : لا رَيْبَ في أنّكَ قَدْ تَعِبْتَ مِنْ جِلْسَتِكَ هذِهِ يا عَزيزي الدّيك ، لِمَ لا تَنْزِلُ إلى الأَرْضِ فَأَحْكِيَ لَكَ القِصَصَ الْمُسَلّيَةَ الطّريفة؟

(2)

يَبْدو أنّكَ خائِفٌ مِنّي ، فَأَنْتَ لَمْ تَسْمَعْ بَعْدُ عَنْ مَعاهَدَةِ الصّداقَةِ وَحُسْنِ الْجِوارِ التّي عُقِدَتْ موَخَّراً بَيْنَ الدّيوكِ وَالثّعالِبِ ، فَبِمُوْجِبِ هذِهِ الْمُعاهَدَةَ أنا مُلْتَزِمٌ عَدَمِ الاعْتداءِ عَلَيْكَ، وَبِالدّفاعِ عَنْكَ وَحِمايَتِكَ مِنْ كُلّ عُدْوان .سَمِعَ الدّيكُ هذا الْكَلامَ ، فَلَمْ يُصَدِّقْهُ ، ولَم يُجِبْ عَنْهُ ، فَقَدْ كانَ يُفَكِّرُ في طَريقَةٍ لِتَخْليص نَفْسهِ مِنْ خَطَرِ أسْنان الثّعْلَبِ الْحادّة.

(3)

وَفَجْأَةً اكْتَشَفَ الدّيكُ طَريقَ النّجاة فَبَادرَ إلى الرّدّ عَلى كَلامِ الثّعْلَبِ ، وَقال : ما الطّفَكَ يا عَزيزي الثّعْلَبَ! أنا مُتشوّقٌ للنُّزولِ إلى الأرضِ ، وَسَماعِ قِصَصك ، وَمُصادَقَتِك عَلى الدّوامِ ، وَلِأنّني مُضْطَرٌّ للانْتظار قليلاً حَتّى تَمُرّ الكِلاب التّي أراها قادمةً بِسُرْعَةٍ إليْنا. وَلَمْ يَكَدْ يَنْتهي الدّيكُ مِنْ كَلامِهِ ، حَتّى انْطَلَقَ الثّعْلَبُ بِأَقْصى سُرْعَةٍ هارِباً مِنَ الكِلاب الْقادِمة. وَبالطّبْعِ نَزَلَ الدّيكُ بَعْدَ لَحَظاتٍ، وَلَمْ يَكُنْ هُناكَ كِلابٌ قادِمة ،وَكُلُّ ما في الأَمْرِ أنّ الدّيكَ ابْتدَعَ هذِهِ الْحيلَةَ؛ لِيَنْجُو مِنْ مَكْرِ الثّعْلَبِ وَغَدرِه.

التّمهيد:

- تعلن الباحثة عن موضوع الدّرس وتكتبه على السّبورة (الدّيك والثّعلب).
- يشاهد التّلاميذ تمثيلية عن الدّيك والثّعلب.
- تحاور الباحثة التّلاميذ حول التّمثيلية التّي شاهدوها وتطلب إليهم ذكر اسم التّمثيلية والشخصيات التّي فيها .
- تطلب الباحثة إلى التّلاميذ قراءة المقطعين الأول والثّاني من النّص قراءة صامتة.
- توزع الباحثة على التّلاميذ مخطط (kwl) المؤلف من ثلاثة أعمدة .
- تطلب الباحثة إلى التّلاميذ ملء الحقل الأول من مخطط (kwl) بعد تنفيذ ورقة العمل نشاط (1)
- تكتب الباحثة المفردات التّي يعرفونها على السّبورة ثم تجري معهم نقاشاً حول معاني المفردات .
- تطلب الباحثة ملء الحقل الثّاني بالمفردات التّي يجهلون معانيها مع الأسئلة التّالية :

  - ما معاني المفردات التّالية ؟
  - ما الفكرة الرئيسية للمقطع الأول؟
  - ما الفكرة التّي تعبر عن المقطع الثّاني؟
  - ما اسم الشخصيات في المقطعين الأول والثّاني؟

- تشرك الباحثة تلميذين لقراءة المقطعين الأول والثّاني قراءة جهرية معبرة.

- توجه الباحثة التّلاميذ إلى تنفيذ الأنشطة الأخرى في ورقة العمل ، وتتحاور معهم بعد تنفيذ كل نشاط وتصحح الأخطاء ، وتدون الحلّ النّهائي على السّبورة.
- وفي نهاية الدّرس وبعد تنفيذ التّلاميذ الأنشطة وجههم إلى ملء الحقل الثّالثّ من مخطط(kwl) بالمعلومات التّي تعلموها من النّص من خلال الإجابة عن الأسئلة المطروحة في الحقل الثّاني من الجدول.
- تتأكد الباحثة مما دونه التّلاميذ في مخطط (kwl) بتصحيح المعلومات الواردة فيه ، وترسم الباحثة جدولاً مماثلا على السّبورة تلخص فيه ما تم تعلمه من خلال ملء الحقول الثّلاثة.
- تقوم الباحثة ما تعلّمه التّلاميذ بإجراء مقارنة بين ما تعلموه فعلاً وبين ما كانوا يرغبون في تعلمه وتطلب إليهم ذكر الأسئلة التّي لم يحصلوا على إجابات عنها وناقشهم حولها.
- تجمع الباحثة أوراق العمل من التّلاميذ .

التّعزيز: في الإجراءات السّابقة جميعها تقوم الباحثة باستخدام التّعزيز المعنوي أو الغذائي أو المادي.

الواجب المنزلي: تكليف التّلاميذ بتحضير المقطع الثّالثّ من النّص في المنزل(الفكرة الرئيسية– الكلمات الصّعبة – وضع عنوان للنص– إيجاد مرادف للكلمات).

ورقة العمل

الأنشطة

1. ضع خطاً تحت الكلمات التّي أعرف معناها وأنقلها إلى العمود الأول من الجدول :

فريسة　　　شَعَرَ　　　التّسلق　　　المكر

لاريب　　　الطّريفة　　　يبدو　　　مُضْطرٌّ

معاهدة　　　بادر　　　حيلة　　　ابتدع

2. أسجل في العمود الثّاني من الجدول المفردات الجديدة الواردة في المقطعين (1) و (2) التّي لا أعرف معناها ، وأيضاً الأسئلة التّي أرغب في معرفة إجابات عنها :

ماذا أعرف (k)	ماذا أريد أن أعرف (w)	ماذا تعلمت (L)
ما المفردات الواردة في النّشاط (1) التّي أعرف معناها:	• ما المفردات الجديدة التّي أود معرفة معانيها : .... • ما الفكرة الرئيسية للمقطع الأول؟ ما الفكرة التّي تعبر عن المقطع الثّاني؟ ما اسم الشخصيات في المقطعين الأول والثّاني؟	

3. اقرأ المقطعين الأول والثّاني واكمل العبارات التّالية:

- أنْطَلَقَ الثّعلَبُ إلى الْغابَة ل..............

- رأى الثّعلب...............　　　– لماذا ابتدع الدّيكِ الْحيلَةُ.؟........................

4. اختار الكلمة المرادفة المناسبة للكلمة الملونة في الجمل الاتية :

(إرضاء – لا شك –أحس – ينتظر)

- يحكى أن ثعلبا **شعر** بالجوع ....
- لم **يلبث** أن رأى ديكاً سميناً ....
- وجعل يحاول **إقناع** الدّيك ....
- **لا ريب** أنك قد تعبت من جلستك. ....

5. الفكرة التّي تعبّر عن المقطع الثّاني هي:

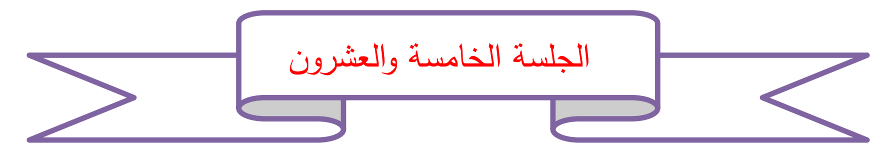
6. محاولة الثّعلب خداع الدّيك

7. معاهدة الصّداقة بين الدّيوك والثّعالب.

8. تصرف الدّيك بذكاء للتخلص من الثّعلب.

6. أجيب في الحقل الثّالثّ عما ورد في الحقل الثّاني :

ماذا أعرف (k)	ماذا أريد أن أعرف (w)	ماذا تعلمت (L)
ما المفردات الواردة في النّشاط (1) التّي أعرف معناها:	• ما المفردات الجديدة التّي أود معرفة معانيها : .... • ما الفكرة الرئيسية للمقطع الأول؟................... • ما الفكرة التّي تعبر عن المقطع الثّاني؟........ • ما اسم الشخصيات في المقطعين الأول والثّاني؟	1................. ....



إجراءات الجلسة:

1- التّمهيد تكتب الباحثة عنوان الدّرس على السّبورة (الدّيك والثّعلب) وتذكّر التّلاميذ بما تم تعلمه سابقا في– الحصة السّابقة.

2- تطلب الباحثة من التّلاميذ المحافظة على التّنظيم السّابق للمجموعات .

3- تختار الباحثة تلميذ من كلّ مجموعة لقراءة المقطعين الأول والثّاني اللذين تُعلما سابقا.

4- تقرأ الباحثة المقطع الثّالثّ قراءة جهرية وتختار عدداً كافيا من التّلاميذ لقراءته قراءة جهرية سليمة ومعبرة.

5- ترسم الباحثة مخطط (kwl) على السّبورة ثم توزع عليهم أوراق العمل بما فيها المخطط (kwl)

6- توجه التّلاميذ إلى ملء الحقل الأول منه بالمفردات التّي تعلموها سابقا وذلك من خلال تنفيذ النّشاط (1)

7- تطلب إلى قائد كل مجموعة تحديد ما توصلوا إليه من نتائج وتجري نقاشا معهم حول معاني تلك المفردات المعروفة لديهم للتأكد من فهمهم لمعانيها.

8- تطلب الباحثة من التّلاميذ ملء الحقل الثّاني من مخطط (kwl) بالمفردات الجديدة التّي يجهلون معانيها وبالسّؤالين التّاليين :

- ✓ما معاني المفردات الاتية:
- ✓ما الفكرة الرئيسة للمقطع الثّالثّ في النّص ؟

9- تختار الباحثة عدداً أخر من التّلاميذ لقراءة المقطع الثّالثّ قراءة جهرية سليمة معبرة ثم توجه التّلاميذ إلى تنفيذ الأنشطة الأخرى في ورقة العمل .

10- توجه الباحثة التّلاميذ إلى ملء الحقل الثّالثّ من مخطط (kwl) بالمعلومات التّي تعلموها من النّص من خلال الإجابة عن الأسئلة المطروحة في الحقل الثّاني من الجدول .

11- تتأكد الباحثة مما دونه التّلاميذ في مخطط (kwl) وأصحح المعلومات الواردة فيه من خلال ملء الجدول الذي رسمته على السّبورة بملخص عن الدّرس .

12- تُقوِم ما تعلمه التّلاميذ بإجراء مقارنة بين ما تعلموه فعلا وبين ما كانوا يرغبون في تعلمه وتطلب إليهم ذكر الأسئلة التّي لم يحصلوا على إجابات عنها .

التّعزيز: في الإجراءات السّابقة جميعها تقوم الباحثة باستخدام التّعزيز المعنوي أو الغذائي أو المادي.

ورقة العمل

الأنشطة:

1- أختار المفردات التّي أعرف معناها وأنقلها إلى العمود الأول من الجدول:

معاهدة   بادر   حيلة   ابتدع

متشوق   الغدر   اكتشف   مُضْطرٌّ

2- تسجيل في العمود الثّاني من الجدول المفردات الجديدة الواردة في المقطع الثّالثّ التّي لا اعرف معناها وأيضا الأسئلة التّي أرغب في معرفة إجابات عنها:

ماذا أعرف (k)	ماذا أريد أن أعرف(w)	ماذا تعلمت (L)
ما المفردات الواردة في النّشاط (1) التّي أعرف معناها	ما المفردات الجديدة التّي أود معرفة معانيها .... 13- ما معاني المفردات الاتية: 14- ما الفكرة الرئيسة للمقطع الثّالثّ في النّص ؟	

3- اقرأ المقطع (3) واكمل العبارات الاتية:

- هرب الثّعلب من......................
- نجا الدّيك من مكر الثّعلب من خلال..........
- اكتشف الدّيك.............

4- اختر الفكرة الرئيسة التّي تعبر عن المقطع الثّالثّ:

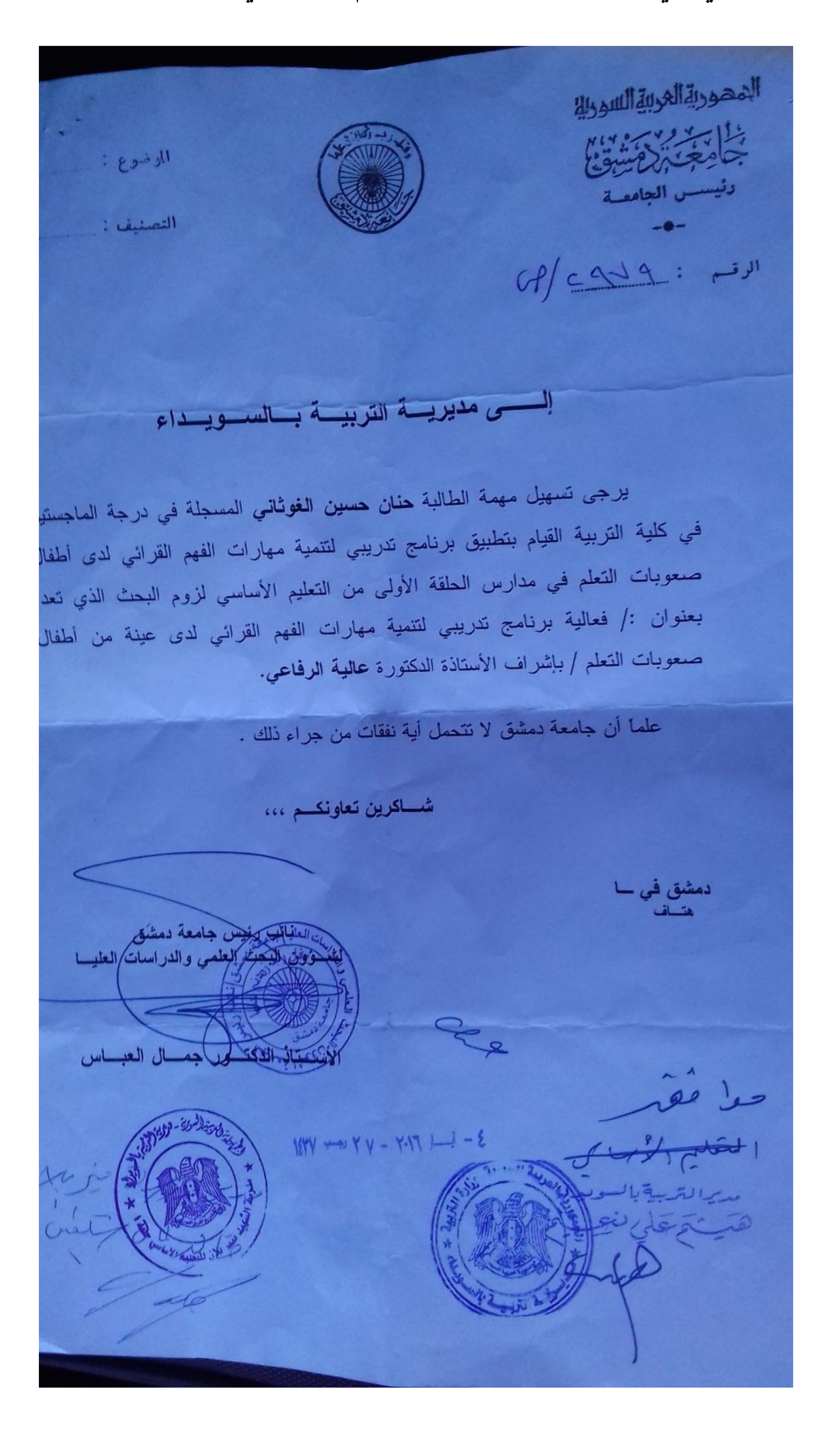
- نجاة الدّيك من الثّعلب
- محاولة الثّعلب افتراس الدّيك
- هرب الدّيك من الكلاب

5- الإجابة في الحقل الثّالثّ عن الاسئلة الواردة في الحقل الثّاني في الجدول الاتي:

ماذا أعرف (k)	ماذا أريد أن أعرف(w)	ماذا تعلمت (L)
ما المفردات الواردة في النّشاط (1) التّي أعرف معناها	ما المفردات الجديدة التّي أود معرفة معانيها .... -ما معاني المفردات الاتية: -ما الفكرة الرئيسة للمقطع الثّالثّ في النّص ؟...............	

الملحق رقم (10)

تسهيل المهمة وموافقة وزارة التّربية في محافظة السّويداء لتطبيق أدوات البحث والبرنامج التّدريبي في مدرسة منير بلان للتعليم الأساسي.



الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
رئيس الجامعة

الموضوع :
التصنيف :

الرقم : ٩٧٧٩/ص

إلـــى مديريـــة التربيـــة بـالســـويـــداء

يرجى تسهيل مهمة الطالبة **حنان حسين الغوثاني** المسجلة في درجة الماجستير
في كلية التربية القيام بتطبيق برنامج تدريبي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى أطفال
صعوبات التعلم في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لزوم البحث الذي تعد
بعنوان :/ فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من أطفال
صعوبات التعلم / بإشراف الأستاذة الدكتورة **عالية الرفاعي**.

علماً أن جامعة دمشق لا تتحمل أية نفقات من جراء ذلك .

شـــاكرين تعاونكــم ،،،

دمشق في
هاتف

نائب رئيس جامعة دمشق
لشـــؤون البحث العلمي والدراسات العليـــا

الأستـــاذ الدكتـــور جمـــال العبـــاس

٤ - ٧ - ٢٠١٦ - ٢٧ رجب ١٤٣٧

مدير التربية بالسويداء
هيثم علي

(Summary)

The present study aimed to design a training program for the development of Reading Comprehension skills among a sample of children with learning difficulties of basic fourth grade, and identify the effectiveness of the training program by comparing the average ranks the experimental group with averages arranged the control group before the application of the program and immediately after, check the continuing impact of the program after one month from the end of the application :and to achieve this objective study used the following tools

1.Test the behavioral characteristics of learning difficulties (Michael .(BEST

2.IQ test matrices in a row (the Raven) rated and lender on the Syrian Researcher (Mercy 2004)environment by

3. List of Reading Comprehension Skills (the researcher)

4. Reading Comprehension Test (the researcher) after checking the

.sincerity and persistence of the city of Damascus environment

5.The training program for the development of reading comprehension .(skills of children learning difficulties (the researcher

The study was applied on a sample of 14 boys and girls in the level of the fourth grade of primary education, evenly distributed (7 experimental sample of 0.7 for the control sample) who suffer multiple levels of difficulty Reading Comprehension

The results of the study through statistical treatments that show the results of comparisons (tribal, direct Dimensional, Dimensional consecutive) for each of the experimental and control groups of students learning difficulties Reading Comprehension, an improvement and consistency in the performance of the experimental group compared among its members perform on the one hand, and with the performance of the members of the group the officer on the other hand, in the Reading comprehension skills and college degrees. It was the interpretation of the results of the present study, in light of the reality on the ground, who took all the conditions and the stages of the application of the training

program, and has compared the results of the present study, in light of the theoretical literature and previous studies similar in some respects the present study, has also been reached on a set of recommendations from the bottom of the results of the current study, It was also suggested a range of applied research that can sing the results anticipated results of the current study

Damascus University

Faculty of Education

Department of Special Education



The effectiveness of a training program to develop the reading Comprehension skills for a sample of kids who have learning disabilities

A dissertation submitted to obtain a Master's Degree in Special Education

Prepared by:

Hanan Hussain ALgouthany

Supervision by:

DR. Alia AL-Reifaie

The teacher in the

Department of Special Education

Dr. Hasan Adeeb Emad

Associate Professor

Department of Psychology

School year

2015-2016